

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO

**MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DA COLEÇÃO ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1933-1977):
*VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT***

**CURITIBA
2012**

ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO

**MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DA COLEÇÃO ATUALIDADES PEDAGÓGICAS (1933-1977):
*VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

**CURITIBA
2012**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **ROBERLAYNE DE OLIVEIRA BORGES ROBALLO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA (Presidente), DR^a GIZELE DE SOUZA, DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, DR^a MARIA RITA DE ALMEIDA TOLEDO e DR^a MARIA DAS DORES DAROS (Membros Titulares) argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **"MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA COLEÇÃO ATUALIDADES PEDAGÓGICAS" (1933-1977): VERBA VOLANT, SCRIPTA MANENT**".

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR. CARLOS EDUARDO VIEIRA		Aprovado
DR ^a GIZELE DE SOUZA		aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a MARIA RITA DE ALMEIDA TOLEDO		Aprovada
DR ^a MARIA DAS DORES DAROS		Aprovada

Curitiba, 28 de fevereiro de 2012.

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Data: 18/02/12

Dedico este trabalho as minhas filhas Giovanna, Giuliana e à pequena Gabriela, pelas mais de cem linguagens meigas de menina que tenho aprendido a amar.

Para o Gustavo, companheiro amado que muito contribuiu para que eu chegasse até aqui.

Para meu orientador Carlos Eduardo, simplesmente, por continuar a acreditar...

AGRADECIMENTOS

Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.
(Carl Gustav Jung)

Meus agradecimentos àqueles que contribuíram para que eu pudesse me arriscar a chegar até aqui jamais serão suficientes. Sou afortunada, pois nestes anos entre o mestrado e doutorado, tenho encontrado muitas pessoas, que com seus gestos e palavras, têm me ajudado a agarrar oportunidades e a mudar. A mudar (em vários sentidos) os rumos de minha vida.

A melhor parte neste percurso de mudanças é que estas pessoas permanecem ao meu lado. E, cada uma delas, cada amigo, me inspira. É significativo e marcante perceber como esta inspiração, que surgiu das relações de amizade no convívio interpessoal, profissional e acadêmico, foi capaz de gerar em mim coragem e esperança. Coragem de alçar voos em novas direções e esperança em poder continuar a voar.

A meu ver, saber agradecer é saber demonstrar afeição, admiração e respeito àqueles que consideramos importantes. Por isso, nas linhas que se seguem expresso minha terna gratidão às pessoas que compartilham comigo conquistas, inquietações, esperanças, tristezas e alegrias.

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Prof.^o Dr.^o Carlos Eduardo Vieira, pelos belos anos de convivência que temos desde o mestrado. Se cheguei até aqui foi porque ele, com sabedoria e competência, guiou meus passos com generosidade fazendo com que eu aprendesse a fazer escolhas. À Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Almeida Toledo, que sempre muito solícita, contribuiu de maneira significativa, tanto em conversas informais como no exame de qualificação, para que meu trabalho adquirisse significativos contornos. À Prof.^a Dr.^a Tânia Braga Garcia que muito tem me ensinado sobre os livros escolares, sobre a paixão por este tipo de pesquisa e pelas importantes contribuições no exame de qualificação. À Prof.^a Dr.^a Gizele de Souza, querida amiga, que sempre com significativos gestos e palavras, contribuiu para que eu aprendesse que os li-

vros são mais do que simples manifestações verbais escritas, e que a vida segue seu rumo mesmo quando, repentinamente, muda seu curso. À Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Daros, pelo privilégio de tê-la conhecido ainda no mestrado e aprender com ela mais sobre a formação docente.

Aos muitos amigos que estão comigo desde o mestrado e aos novos que conheci durante o doutorado, agradeço por partilharem bons cafés, boas conversas, com as quais aprendi muito. Agradeço também aos professores Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Liane Maria Bertucci, Marcus Levy Albino Bencostta, Nadia Gaiofatto Gonçalves, Serlei Maria Fischer Ranzi, Vera Regina Beltrão Marques, Gilberto Castro e Helenice Rodrigues da Silva, que muito contribuíram para minha formação. Aos amigos do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa História, Educação e Modernidade (NEPHEM) pelos momentos de intenso estudo e de suaves conversas.

De modo especial, agradeço aos meus amigos Dulce Baggio Osinski e ao Rossano Silva que me ajudaram a decifrar, tecnicamente, os manuais de História da Educação. À Leziany Silveira Daniel (mulher de bem), amiga especial, que durante todos esses anos tem sido minha grande conselheira e grande incentivadora e, que com seus atos tem me ensinado o valor da generosidade.

Aos amigos que trabalharam comigo na Rede Municipal de Educação de Curitiba, do Departamento de Educação Infantil, o meu muito obrigado pelos anos de companheirismo e de trabalho em prol de nossas crianças. Em especial, agradeço a Ida Regina Milléo de Mendonça (querida ex-chefia) que muito me ajudou durante o doutorado, e a Eleonora Bonato Fruet pelos anos de incentivo. E, aos novos amigos do Setor de Educação da UFPR, em especial do DEPLAE, que serão meus companheiros na trajetória que se inicia como professora efetiva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelo apoio e estrutura, e ao programa de bolsas REUNI do governo federal por financiar minha pesquisa e estudo. À Luciana Bonancio pela competente tradução e ao Sálvio Nienkötter pela delicadeza e esmero na revisão de meu trabalho.

Não poderia deixar de mencionar alguns amigos especiais, verdadeiras mentes brilhantes, que realmente fazem diferença em minha vida porque me fazem sorrir, emocionar, e com quem posso contar em todos os momentos que preciso: Leticia Meira, Maria Francisca Irmer, Alexandra Padilha Bueno, Andréa Cordeiro, Vanessa Stedile, Francinara Koop, Iriana Vezzani, Cristiane dos Santos, Giovana Simão, Carlos Eduardo Vieira (mais uma vez), Clayton Umbelino e Débora Umbelino, Dora e Jean Fam.

A toda minha família, em especial aos meus pais João e Reumilda, irmãos Roberley e Robinson e avó Nair, pelo amor e respeito.

A minhas filhas, Giovana e Giuliana pela compreensão e pelo amor demonstrado mesmo durante minhas ausências. E, à minha pequena Gabriela, que nasceu durante o doutorado, e me fez (re)aprender a cantar cantigas de roda.

Ao meu amado marido Luiz Gustavo, pelo cuidado e incentivo para chegar até aqui.

Enfim, a todos que fazem parte de minha vida, muito obrigada por colaborarem para que este trabalho chegasse ao termo. Contudo, minha história está apenas começando!

*[...] Por uma fatalidade
Dessas que descem de além,
O sec'lo, que viu Colombo,
Viu Guttenberg também.
Quando no tosco estaleiro
Da Alemanha o velho obreiro
A ave da imprensa gerou...
O Genovês salta os mares...
Busca um ninho entre os palmares
E a pátria da imprensa achou...*

*Por isso na impaciência
Desta sede de saber,
Como as aves do deserto
As almas buscam beber...
Oh! Bendito o que semeia
Livros... livros à mão cheia...
E manda o povo pensar!
O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar,*

*Vós, que o templo das idéias
Largo – abris às multidões,
Pra o batismo luminoso
Das grandes revoluções,
Agora que o trem de ferro
Acorda o tigre no cerro
E espanta os caboclos nus,
Fazei desse "rei dos ventos"
– Ginete dos pensamentos,
–Arauto da grande luz! ...*

*Bravo! a quem salva o futuro
Fecundando a multidão! ...
Num poema amortalhada
Nunca morre uma nação.
Como Goethe moribundo
Brada "Luz!" o Novo Mundo
Num brado de Briaréu...
Luz! pois, no vale e na serra...
Que, se a luz rola na terra,
Deus colhe gênios no céu!...*

(Castro Alves, "O Livro e a América", 1870)

RESUMO

O presente trabalho apresenta a análise dos manuais de História da Educação que serviram de suporte para os cursos de formação de professores, a partir de 1930, no Brasil. As obras em questão são: “Noções de História da Educação” (1933), de Afrânio Peixoto; “História da Educação” (1939), de Paul Monroe; “Noções de História da Educação” (1945), de Theobaldo Miranda Santos; “História da Educação e da Pedagogia” (1955), de Lorenzo Luzuriaga e “História da Pedagogia” (1957), de René Hubert. Os manuais escolhidos para compor esta pesquisa foram editados, no Brasil, pela Companhia Editora Nacional, e pertencem à “Coleção Atualidades Pedagógicas”, no âmbito do projeto editorial intitulado “Biblioteca Pedagógica Brasileira”, dirigido por Fernando de Azevedo de 1931 a 1945, e por Damasco Penna, de 1946 a 1978. A história destes livros – *manuals escolares* – se insere na história cultural, apresentando peculiaridades à história educacional e à história da leitura, pelo estabelecimento de vínculos com a escola. Dessa forma, refletiu-se sobre os manuais como instrumentos da prática pedagógica e dos discursos dos professores. São obras enunciadoras de marcas culturais que vinculam concepções pedagógicas, saberes e sentidos. Logo, a perspectiva metodológica utilizada visou compreender estes manuais, de autores nacionais e estrangeiros, a partir da *análise do discurso* e da *materialidade*. Optou-se por esta confluência de análise a fim de conceber o manual escolar como um documento histórico, ao mesmo tempo, produto fabricado, comercializado e distribuído. Neste sentido, os manuais foram analisados sob três dimensões: o *arquéion*, o *inventarium* e o *mediato*. Significa dizer, portanto, que os manuais de História da Educação são *objetos* (físicos) *mediadores de ideias*, que implicam em manifestação de valores e comportamentos. A partir destas considerações, passou-se a compreender que, feita nestes manuais, a História da Educação representa um testemunho sobre um modo de se pensar a educação. Estes manuais, resultantes de seu processo de produção e circulação, manifestam a sociedade, a cultura e a pedagogia que contribuem para a memória da formação docente e para a própria história da história da educação.

Palavras-chave: Manuais de História da Educação; Formação Docente; Concepções de História da Educação.

ABSTRACT

This paper presents the analysis of the books of History of Education that have been used as support for teacher training courses since 1930 in Brazil. The books analyzed are: "Notions of the History of Education" (1933), by Afrânio Peixoto; "History of Education" (1939), by Paul Monroe; "Notions of the History of Education" (1945), by Theobaldo Miranda Santos; "History of Education and Pedagogy" (1955), by Lorenzo Luzuriaga and "History of Pedagogy" (1957), by René Hubert. The books chosen to be part of this research were published in Brazil by Editora Nacional, and belong to the series "Educational News Collection", in an editorial project entitled "Brazilian Pedagogical Library", directed by Fernando de Azevedo from 1931 to 1945, and by Damasco Penna, from 1946 to 1978. The history of these books – *textbooks* – is inserted into our cultural history, showing the peculiarities of educational history and history of reading, by establishing links with the school. This way, the manuals have been reflected as tools of pedagogical practice and teacher discourses. These books enunciate cultural marks which link pedagogical conceptions, knowledge and senses. Therefore, the methodological perspective used here aimed at understanding these manuals, by national and foreign authors, from the *analysis of discourse* and *materiality*. We opted by this confluence of analysis in order to conceive the textbook as a historical document, and, at the same time, a product manufactured, marketed and distributed. In this sense, the manuals were analyzed in three dimensions: the *arquêion*, the *inventarium* and the *mediato*. It means that the manuals of Education History are (physical) *objects* mediators of *ideas*, which imply the manifestation of values and behaviors. From these considerations, we have understood that, based on these manuals, the history of education represents a testimony of a way of thinking about education. These manuals, resulting from their process of production and circulation, demonstrate the society, the culture and the pedagogy that contribute to the memory of teacher training and to the history of history education itself.

Keywords: Manuals of History of Education; Teacher Training; Conceptions of Education History.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – PARCERIA ENTRE CEN E UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	162
FIGURA 2 – TEXTO DE “APRECIAÇÃO” SOBRE PAUL MONROE	168
FIGURA 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE PAUL MONROE	169
FIGURA 4 – CONSIDERAÇÕES SOBRE AFRÂNIO PEIXOTO	170
FIGURA 5 – CONSIDERAÇÕES SOBRE THEOBALDO MIRANDA SANTOS	171
FIGURA 6 – LUZURIAGA E A SUA OBRA (TRECHO).....	172
FIGURA 7 – APRECIAÇÃO I SOBRE LORENZO LUZURIAGA	173
FIGURA 8 – APRECIAÇÃO II SOBRE LORENZO LUZURIAGA	173
FIGURA 9 – CAPA DO MANUAL DE PEIXOTO	177
FIGURA 10 – CAPA DO MANUAL DE MONROE.....	177
FIGURA 11 – CAPA DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS.....	178
FIGURA 12 – CONTRACAPA DO MANUAL DE MONROE.....	179
FIGURA 13 – CAPA DO MANUAL DE HUBERT	180
FIGURA 14 – CAPA DO MANUAL DE BASTOS SILVA	180
FIGURA 15 – CAPA DO MANUAL DE LEIF E RUSTIN.....	181
FIGURA 16 – MUDANÇA DE LAYOUT NA CAPA DOS MANUAIS - DO PADRÃO AZEVEDO PARA PENNA	182
FIGURA 17 – LOMBADA DO MANUAL DE HUBERT (SOB DIREÇÃO DE DAMASCO PENNA).....	184
FIGURA 18 – LOMBADA DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS (SOB DIREÇÃO DE AZEVEDO).....	184

FIGURA 19 – “AUTOR E SUA OBRA” NA ORELHA DA CAPA DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS	185
FIGURA 20 – A CAP” NA ORELHA DA CONTRACAPA DO MANUAL DE PEIXOTO	185
FIGURA 21 – PRÓXIMAS PUBLICAÇÕES” NA ORELHA DA CONTRACAPA DO MANUAL DE HUBERT	185
FIGURA 22 – TRECHO DA ORELHA DA CAPA DO MANUAL DE MONROE	186
FIGURA 23 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE PEIXOTO	188
FIGURA 24 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE HUBERT	188
FIGURA 25 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE MONROE EM 1939.....	189
FIGURA 26 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE MONROE EM 1958.....	189
FIGURA 27 – ÍNDICE DO MANUAL DE PEIXOTO	191
FIGURA 28 – ÍNDICE DO MANUAL DE MONROE	191
FIGURA 29 –ÍNDICE DO MANUAL DE HUBERT.....	192
FIGURA 30 – ÍNDICE DO MANUAL DE MONROE (SOB DIREÇÃO DE PENA) – EM DESTAQUE CAPÍTULO I INDICADO NO ÍNDICE DO MANUAL DE MONROE: “A BRIEF COURSE IN THE HISTORY OF EDUCATION”	193
FIGURA 31 – ENUNCIADO DO MANUAL DE PEIXOTO COMPARADO AO ENUNCIADO DO MANUAL DE HUBERT	194
FIGURA 32 – COMPARAÇÃO ENTRE AS EDIÇÕES DO <i>CAP. IV DO MANUAL DE MONROE EM 1939 E 1958</i>	195
FIGURA 33 – SUMÁRIO DO CAPÍTULO SOBRE EDUCAÇÃO PRIMITIVA NO MANUAL DE MIRANDA SANTOS	197

FIGURA 34 – SUMÁRIO DO CAP.I (POVOS PRIMITIVOS) NO MANUAL DE MONROE	197
FIGURA 35 – “APRECIÇÃO”, “NOTAS” E “LEITURAS” NO MANUAL DE MIRANDA SANTOS	198
FIGURA 36 – SINCRONISMO	199
FIGURA 37 – QUADRO CRONOLÓGICO	200
FIGURA 38 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE PEIXOTO I	205
FIGURA 39 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE PEIXOTO II	206
FIGURA 40 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE MONROE	207
FIGURA 41 – “UMA ESCOLA CHINESA”	208
FIGURA 42 – “A CHINESE SCHOOL”	208
FIGURA 43 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO MANUAL DE MIRANDA SANTOS I.....	209
FIGURA 44 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS II	210
FIGURA 45 – CERIMÔNIA DE INICIAÇÃO DA PUBERDADE NUMA TRIBO AFRICANA	211
FIGURA 46 – AMENOPHIS III E SEU “DOUBLE” (DE UM TUMULO EGÍPCIO)	211
FIGURA 47 – A ESCRITA ASSÍRIA.....	212
FIGURA 48 – ATENAS	213
FIGURA 49 – EDUCAÇÃO NA ESCOLA GREGA	215

FIGURA 50 – JOVEM ATENIENSE INTERROGADO, NO GINÁSIO, POR UM RETÓRICO	215
FIGURA 51 – EXAME NUMA ESCOLA ROMANA	216
FIGURA 52 – CÍCERO E SÊNECA.....	217
FIGURA 53 – ESCOLA ROMANA.....	218
FIGURA 54 – ESCOLA DE CATEDRAL	219
FIGURA 55 – ENSINO MEDIEVAL	219
FIGURA 56 – REUNIÃO DE DOUTORES NA UNIVERSIDADE DE PARIS..	220
FIGURA 57 – “UMA UNIVERSIDADE MEDIEVAL”	221
FIGURA 58 – “A MEDIEVAL UNIVERSITY”	221
FIGURA 59 – RABELAIS	222
FIGURA 60 – MONTAIGNE	223
FIGURA 61 – INSTRUÇÃO CATEQUÉTICA NAS ESCOLAS PROTESTANTES (DE UMA GRAVURA ALEMÃ EM MADEIRA DATADA DO SÉCULO XVI) ...	224
FIGURA 62 – COMENIUS	225
FIGURA 63 – UMA ESCOLA “NATURALISTA”	226
FIGURA 64 – PESTALOZZI EM SUA SALA DE AULA EM STANZI.....	227
FIGURA 65 – “UMA ‘DAME-SCHOOL’ EM 1870. AS ESCOLAS ELEMENTARES NÃO FORAM ESTABELECIDAS PELO GOVERNO SINÃO DEPOIS DESSE ANO. ESTE DESENHO FEITO DO NATURAL POR UM MEMBRO DO COMITÊ DE INVESTIGAÇÃO PARLAMENTAR, ERA DE UMA ESCOLA ACIMA DA MÉDIA. A SENHORA ENSINAVA NESTE PORÃO HA 40 ANOS E ENSINARA OS PAIS DE MUITAS DAS CRIANÇAS AGORA NA ESCOLA”.....	228
FIGURA 66 – DEWEY (EM PEIXOTO).....	229

FIGURA 67 – PRECURSORES DA ESCOLA NOVA.....	230
FIGURA 68 – OS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA	231
FIGURA 69 – TRINITY COLLEGE DE OXFORD (INGLATERRA)	231
FIGURA 70 – UNIVERSIDADE DE HARVARD (EUA).....	232
FIGURA 71 – SPALDING (PEDAGOGO CATÓLICO DOS ESTADOS UNIDOS)	232
FIGURA 72 – ANCHIETA.....	233
FIGURA 73 – D. JOÃO VI	234
FIGURA 74 – JOSÉ BONIFÁCIO.....	235
FIGURA 75 – BERNARDO PEREIRA DE VASCONCELLOS.....	235
FIGURA 76 – RUI BARBOSA	236
FIGURA 77 – D. PEDRO II E BENJAMIM CONSTANT	237
FIGURA 78 – BENJAMIN CONSTANT	237
FIGURA 79 – IMAGENS DE FOLHA INTEIRA DE HENRIQUE DODSWORTH E GUSTAVO CAPANEMA,	238
FIGURA 80 – ESQUEMA DOS CÍRCULOS DE INFLUÊNCIA SOBRE OS INDIVÍDUOS	268
FIGURA 81 – ESQUEMA DA PREPONDERÂNCIA RELATIVA DOS TRÊS PRINCIPAIS FATORES DA PERSONALIDADE: INFLUENCIAS GEOGRÁFICAS, BIOLÓGICAS E SOCIAIS	269
FIGURA 82 – QUADROS COMPARATIVOS DE ANALFABETISMO ENTRE NAÇÕES.....	292
FIGURA 83 – CÂNONE	300

LISTA DE OBRAS DE ARTE

IMAGEM 1 – <i>RETRATO DE RAYMOND DUCHAMP VILLON 1900-1901</i> . 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 93,4 X 65,3 CM. FRAME MUSEUMS, FRANÇA. (COLEÇÃO DO MUSÉE DES BEAUX-ARTS DE ROUEN.)	30
IMAGEM 2 – ANNA-JOHANNA (1913). 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, “WATERCOLORS”, 75 x 53 CM (29.53 x 20.87 IN). GALERIA AUKTIONSVERKET STOCKHOLM, SUÉCIA.....	31
IMAGEM 3 – MOÇA LENDO EM ITU, (S/D). 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 95x141 CM. PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO.	32
IMAGEM 4 – VON ANKER BIS ZÜND, DIE KUNST IM JUNGEN BUNDESSTAAT 1848-1900. REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 104X175,5 CM. KUNSTMUSEUM BASEL, SUÍÇA	33
IMAGEM 5 – <i>A LIÇÃO NO JARDIM, 1900</i> . 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA. COLEÇÃO PRIVADA, LONDRES	36
IMAGEM 6 – APRENDENDO A LER, 1889. 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 79 X 97 CM. COLEÇÃO PARTICULAR	122
IMAGEM 7 – <i>READING WOMAN IN RED ARMCHAIR</i> , 1910. 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, PINTURA A ÓLEO, 45X 36,5. WILHELM HACK MUSEUM, LUDWIGSHAFEN.	143

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PUBLICADOS PELA CAP	149
GRÁFICO 2 – EDIÇÕES DE MANUAIS DE HE PUBLICADOS PELA CEN..	155
GRÁFICO 3 – REIMPRESSÕES DOS MANUAIS DE HE PUBLICADOS PELA CEN.....	156
GRÁFICO 4 – MANUAIS DE HE PUBLICADOS PELA CAP ENTRE 1950 E 1980	157
GRÁFICO 5 – AUMENTO DE MATRÍCULAS NO ENSINO PRIMÁRIO (1920-1970)	158
GRÁFICO 6 – MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CIRCULAÇÃO NO PAÍS.....	163

LISTA DE REDES

REDE I	Manuais de História da Educação Publicados na França	78
REDE II	Manuais de História da Educação Argentinos: progênie espanhola.	85
REDE III	Manuais de história da educação norte-americanos de Paul Monroe	93
REDE IV	Manuais de História da Educação Publicados no Brasil	112
REDE V	A História da Educação na formação de professores	264
REDE VI	Fases da História da Educação e suas civilizações	277
REDE VII	Rede de ligações entre educadores – Rousseau e Pestalozzi	306

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – TIRAGENS DOS MANUAIS DE HE DE MAIOR SUCESSO DA CAP	151
--	-----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ONZE MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA CAP	45
QUADRO 2 – POSIÇÃO OCUPADA PELA HE NAS INSTITUIÇÕES NORTE-AMERICANAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM 1905-1906	87
QUADRO 3 – EDIÇÕES E REIMPRESSÕES DOS LIVROS DE MIRANDA SANTOS PELA CEN.....	110
QUADRO 4 – NÚMERO DE EXEMPLARES DO LIVRO “NOÇÕES” DE MIRANDA SANTOS	111
QUADRO 5 – CONTEÚDOS PRESENTES NO MANUAL “HISTORY AND PROGRESS OF EDUCATION: FROM THE EARLIEST TIMES TO THE PRESENT”	258
QUADRO 6 – CONTEÚDOS PRESENTES NO MANUAL “HISTORY OF EDUCATION: WITH BRIEF OUTLINES OF GENERAL HISTORY”	259
QUADRO 7 – HISTÓRIA DAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS	262
QUADRO 8 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO	266
QUADRO 9 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS À CIVILIZAÇÃO	275
QUADRO 10 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	286
QUADRO 11 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS	297
QUADRO 12 – CÂNONE DOS GRANDES EDUCADORES DA HE	303
QUADRO 13 – ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO: ROUSSEAU	308
QUADRO 14 – ADJETIVAÇÕES SOBRE ROUSSEAU	309
QUADRO 15 – ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO: PESTALOZZI	314
QUADRO 16 – ADJETIVAÇÕES SOBRE PESTALOZZI	316

QUADRO 17 – FONTES UTILIZADAS PARA DESCREVER ROUSSEAU ... 321

QUADRO 18 – FONTES UTILIZADAS PARA DESCREVER PESTALOZZI.. 321

LISTA DE ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AD	Análise do discurso
DP	Discurso pedagógico
FD	Formação discursiva
BPB	Biblioteca Pedagógica Brasileira
CAP	Coleção Atualidades Pedagógicas
CEN	Companhia Editora Nacional
HE	História da Educação
HP	História da Pedagogia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	27
<i>Sobre livros e leitores</i>	28
<i>Sobre livros escolares e manuais escolares</i>	33
<i>Sobre a História da Educação e os manuais escolhidos para a pesquisa</i>	40
<i>Sobre a organização do trabalho</i>	48
1 O ARCHÉION DO DISCURSO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	58
1.1 O ITINERÁRIO INTERNACIONAL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DE SEUS MANUAIS.....	61
1.1.1 Os Manuais Franceses	72
1.1.1.1 “História da pedagogia” de René Hubert.....	73
1.1.2 Os Manuais Argentinos	78
1.1.3 Manual Norte-Americano	85
1.2 A HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DE SEUS MANUAIS NO BRASIL	94
1.2.1 As “Noções” de Afrânio Peixoto	100
1.2.2 As “Noções” de Theobaldo Miranda Santos.....	106
1.3 A COADJUNÇÃO E A INTERTEXTUALIDADE ENTRE OS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	113
2 UM INVENTARIUM DOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	119
2.1 NO CONTEXTO DE MUDANÇAS NOS CURSOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRESENÇA DOS LIVROS ESCOLARES.....	125

2.2 A PUBLICAÇÃO DOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS OCORRIDAS A PARTIR DE 1930.....	137
2.2.1 A combinação dos agentes responsáveis pela difusão de manuais de HE	140
2.2.1.1 O ritmo de produção dos manuais de História da Educação	148
2.2.1.2 A atuação dos <i>professores-autores</i> na vinculação entre manuais de HE e formação docente.....	164
2.3 OS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENTRE O CONCRETO E O IMAGINÁRIO	175
2.3.1 As capas e contracapas	176
2.3.2 Lombadas	183
2.3.3 Orelhas das capas e das contracapas	184
2.3.4 A organização interna dos manuais	187
2.3.4.1 Folha de rosto	188
2.3.4.2 Índices e o <i>corpus</i> de enunciados.....	190
2.3.4.3 Prefácios	196
2.3.4.4 Alguns elementos peculiares que diferenciam e assemelham a organização dos manuais	196
2.3.4.5 As formas do <i>concreto</i> e do <i>imaginário</i> da história da educação	201
2.3.5 A seleção iconográfica da História da Educação	203
2.3.5.1 A disposição das imagens nos suportes	205
2.3.5.2 A História da Educação <i>ilustrada</i>	210
2.3.5.2.1 Um retrato da história da educação brasileira	233
2.3.6 Em formato de objeto, símbolo e metáfora: os manuais	241

3 MANUAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: <i>MEDIATO</i> DO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	246
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O QUE ENSINAR, O QUE APRENDER .	249
3.2 ASPECTOS QUE DESENHAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	262
3.2.1 Educação	265
3.2.1.1 Os sentidos ilimitados atribuídos à educação	272
3.2.2 Civilizações	274
3.2.2.1 O sentido das civilizações para a formação de professores	282
3.2.3 Instituições Educativas.....	285
3.2.3.1 A função social das instituições educativas	293
3.2.4 As doutrinas pedagógicas e o cânone dos grandes educadores ...	297
3.2.4.1 História das doutrinas pedagógicas dos <i>humanistas</i> : Rousseau e Pestalozzi.....	307
3.2.4.1.1 Jean-Jacques Rousseau.....	307
3.2.4.1.2 Johann Heinrich Pestalozzi	313
3.2.4.2 As doutrinas pedagógicas de Pestalozzi e Rousseau: um roteiro de leituras <i>filosófico-educativas</i> para os professores.....	320
3.2.4.3 O método das escolas novas e seu cânone.....	324
3.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO <i>DESENHADA PEDAGOGICAMENTE</i> PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	329
CONSIDERAÇÕES FINAIS	333
Manuais de história da educação e sua relação com a formação de professores: o <i>archéion</i> , o <i>inventarium</i> e o <i>mediato</i>	333
FONTES.....	343

ARTIGOS:.....	343
MANUAIS:	345
MAPAS DE EDIÇÕES EDITORIAIS:.....	348
REFERÊNCIAS	349
DOCUMENTOS:.....	349
LIVROS:.....	350
EVENTOS CIENTÍFICOS:.....	360
OBRAS DE ARTE:.....	361
PERIÓDICOS, REVISTAS:.....	363
ANEXOS	369
ANEXO 1 – A RECORRENTE REPETIÇÃO DA PALAVRA <i>EDUCAÇÃO</i> NA ORGANIZAÇÃO DOS SUMÁRIOS	369
ANEXO 2 – ADJETIVAÇÕES ATRIBUÍDAS AO CÂNONE DOS GRANDES EDUCADORES - UTILIZADA PELOS AUTORES DOS MANUAIS DE HE	370
ÍNDICE ANALÍTICO	372

INTRODUÇÃO

LIVROS ESCOLARES, LIVROS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS DE MEMÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

‘Verba volante, scripta manent [palavras voam, escritos ficam] [...]. [...] por circular facilmente de mão em mão, por poder ser copiado e multiplicado à vontade, [o livro] é o instrumento mais simples que, a partir de um dado ponto, é capaz de liberar toda uma série de sons, imagens, sentimentos, idéias e elementos de informação, abrindo-lhes as portas do tempo e do espaço.

(Escarpit, 1965)

A citação em epígrafe, de *A Revolução do livro*, Escarpit (1965, p. 4-5)¹, condensa o que a autora tem aprendido sobre os livros. A escrita permite a conquista do tempo por meio da permanência da palavra, e o livro, (espécie de *condão*), não apenas transcender o tempo, consente conquistar o espaço.

Por isso, o que permeia o título deste estudo: “Manuais de história da educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933–1977): *Verba volant, scripta manent*”, advém da tentativa de compor-se um trabalho que testemunhe, ao mesmo tempo, a importância da criação, difusão e permanência dos livros de História da Educação nos espaços destinados à formação de professores, e testemunhe ainda as peculiaridades da escrita destes livros, que permaneceram por décadas a sustentar os processos de formação, conquistando o *tempo*.

Esta é, portanto, uma história cujos principais personagens são os livros. Livros estes, escolares – *manuais escolares* – marcados por contornos de uma época e que suscitam reflexões sobre as transformações ocorridas tanto nas formas de escrever a história da educação, como também, trazer à memória os pro-

¹ Estas e outras considerações sobre a história do livro estão na obra de Robert Escarpit, do original francês “La révolution du livre” [A revolução do livro], publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1965 e revisto em 1969. A obra foi publicada no Brasil com o título “A revolução do livro”, em 1976, pela Fundação Getúlio Vargas. Robert Escarpit (1918-2000), foi professor da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Bordeaux, diretor do Instituto de Literatura e Técnicas Artísticas de Massa e autor de vários outros livros sobre o tema.

cessos, mais precisamente, os conteúdos e as formas de ensinar a História da Educação aos futuros professores.

Este espaço introdutório está destinado a demonstrar a relação dos livros com o leitor, os livros escolares e os manuais escolares, e a História da Educação, bem como buscar mostrar a organização interna do presente trabalho.

Sobre livros e leitores

Escarpit nos lembra que o aedo, enquanto narrador oral mnemônico, só contava com a repetição de pessoa a pessoa para ultrapassar o círculo de seus “leitores” diretos. A escrita permitiu ao poeta dirigir-se ao espaço e ao tempo distantes, é dizer, à posteridade. Graças ao livro ele pôde “dirigir-se à humanidade” (1965, p. 4). Para Chartier (2004, p. 128)², na escala de uma nova cultura apoiada sobre o mais novo de todos os suportes de comunicação – o *livro* – passaram a ser medidas todas as outras formas de comunicação recusadas, negadas, como a oral e a do gesto. Todavia, esta relação apenas se tornou possível devido às mudanças ocasionadas pelas técnicas aplicadas aos livros e pela sua difusão.

Estas transformações inspiraram Escarpit a pensar no livro como um “objeto de arte”,

[...] ao mesmo tempo, um meio de expressão sonora (já que os sons podem ser combinados como uma música sem significado) e um meio de comunicação intelectual (já que o sentido pode ser percebido independente do esquema sonoro original, como ocorre quando se lê uma tradução). (1965, p. 16).

Símbolo ativo, o livro tem sido considerado ao longo dos tempos sinal de poder social, de saber intelectual. Considerado um signo cultural, permite transparecer sua natureza complexa e sua capacidade de fazer *inclin*ar facilmente à leitura e à contemplação e, progressivamente, nesses últimos séculos foi deixando de ser copiado à mão pelo *milagre* da reprodução impressa.

² Sobre estratégias editoriais e leituras populares (1530–1660), conferir: CHARTIER, R. “Leituras e leitores na França do Antigo Regime”. Tradução de: LORENCINI, Álvaro. São Paulo: UNESP, 2004.

Nas palavras de Chartier³, impressos ou manuscritos, os livros são “objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos que podem ser investidos e as aproximações às quais são suscetíveis.” (1999b, p. 8). Os discursos, as obras, só existem “quando se tornam realidades físicas, inscritas sobre as páginas de um livro, transmitidas por uma voz que lê ou narra”⁴. Desta existência, alguns livros jamais esgotam ou perdem, ao longo do tempo, seu poder de encantamento e significação.

À posteridade, representações sobre o livro podem ser observadas nas pinturas de Renoir, às vezes de Degas, Manet, Van Gogh, Matisse, Picasso, Larson, que perpetuadas pelos séculos, dão visibilidade a sua supremacia. Muitas das pinturas destes artistas revelam livros junto a leitores e leitoras em situações de cotidiano e de reconhecimento social⁵.

Por vezes, com *livros abertos à mão*, os leitores foram pintados como se pudessem testemunhar a importância de seu conteúdo, por vezes, retratados com *livros fechados*, a mostrar o poder do pensamento, das ideias. Leitores anônimos ou conhecidos foram retratados, como é o caso da tela “Retrato de Raymond Duchamp”, pintado por seu irmão Jacques Villion, em 1900. Nesta tela, apresentada a seguir⁶, Duchamp está sentado num banco, lendo um livro num cômodo com uma poltrona, algumas gravuras, um tapete e uma estante de livros, deixando transparecer a paixão do homem pelo livro e, a paixão dos pintores em retratá-lo em cenas de *livro lido* ou *livro meditado*, harmonizando a relação do leitor com este objeto.

³ Cf. CHARTIER, R.: “A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII”. Tradução de: PRIORI, Mary del. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

⁴ Id.

⁵ Cf. FRAISSE; POMPOUGNAC; POULAIN: “Representações e imagens da leitura”. Tradução de: BIATO, Osvaldo. São Paulo: Ática, 1997.

⁶ Imagem disponível em:

<http://www.framemuseums.org/jsp/fiche_oeuvre.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1254240035021&LANGUAGE=1&RH=ACCUEIL_EN>.



IMAGEM 1 – RETRATO DE RAYMOND DUCHAMP VILLON 1900-1901. 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 93,4 X 65,3 CM. FRAME MUSEUMS, FRANÇA. (COLEÇÃO DO MUSÉE DES BEAUX-ARTS DE ROUEN.)
FONTE: FRAME MUSEUMS

Confirmando esse fascínio, o livro foi definido por Sartre como um objeto *concreto e imaginário*, e por Mallarmé, metaforicamente, como a ideia de *transparente geleira dos voos que não foram*⁷, porque ao mesmo tempo se configura como *objeto, símbolo e metáfora*, em formato que em si mesmo, metalinguisticamente, é portador de sentidos.

Nesta relação, um livro em consequência de sua leitura, é capaz de conciliar o objeto e o imaginário do leitor ou da leitora – *mulher ou menina* – como re-

⁷ Estas e outras considerações sobre o livro enquanto *objeto concreto e lugar imaginário* encontram-se no livro “Representações e imagens da leitura” (*op. cit.*); que cita a obra de SARTRE: “Qu’est-ce que la littérature?” Paris, Gallimar, 1948; e a obra de MALLARMÉ: “Oeuvres complètes. Paris, Gallimard”, La Pléiade, 1945.

tratado nas belas pinturas de Carl Larsson⁸ (a menina) e de José Ferraz de Almeida Júnior⁹ (a mulher):



IMAGEM 2 - ANNA-JOHANNA (1913). 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, "WATERCOLORS", 75 x 53 CM (29.53 x 20.87 IN). GALERIA AUKTIONSVERKET STOCKHOLM, SUÉCIA.
FONTE: COMMONS - WIKIMEDIA

⁸ Imagem disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carl_Larsson_-_Anna-Johanna.jpg>.

⁹ Imagem disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:04.2.almeidajr.jpg>>



IMAGEM 3 – MOÇA LENDO EM ITU, (S/D). 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 95x141 CM. PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO. FONTE: WIKIPEDIA

Contudo, *mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, como sonetava Camões¹⁰ nos idos do século XVI. No mundo dos livros as coisas acontecem depressa, tudo muda: “livros, leitores e literatura.” (ESCARPIT, 1965, p. VII). Como entre tantas outras coisas, o livro que se perfez na direta relação e interação de sujeitos com as coisas do mundo (o livro de literatura, principalmente), passaria a penetrar outros espaços, como o dos bancos escolares, sugerindo uma nova forma de relação – *escolar* –, como podemos observar na tela de Albert Anker¹¹:

¹⁰ Trecho da poesia de Luís Vaz Camões: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”:

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades/ Muda-se o ser, muda-se a confiança/ Todo o mundo é composto de mudança/ Tomando sempre novas qualidades// Continuamente vemos novidades/ Diferentes em tudo da esperança/ Do mal ficam as mágoas na lembrança/ E do bem, se algum houve, as saudades// O tempo cobre o chão de verde manto/ Que já coberto foi de neve fria/ E em mim converte em choro o doce canto/ E, afora este mudar-se cada dia/ Outra mudança faz de mor espanto:/ Que não se muda já como soía.

¹¹ Imagem disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anker_Die_Dorfschule_von_1848_1896.jpg>.

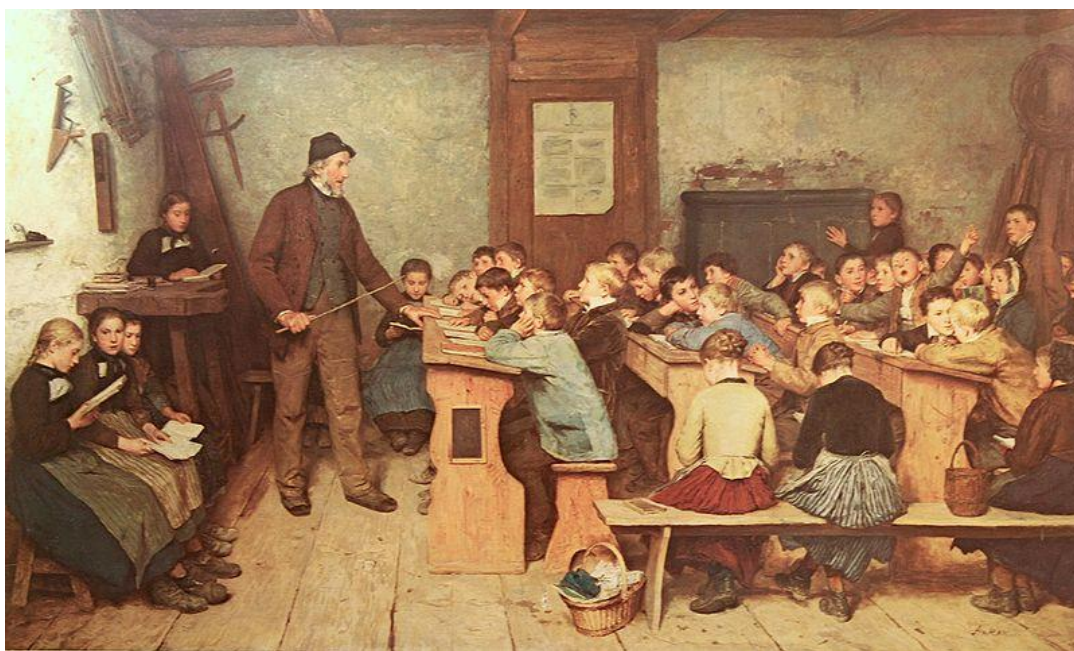


IMAGEM 4 – VON ANKER BIS ZÜND, DIE KUNST IM JUNGEN BUNDESSTAAT 1848-1900. REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 104X175,5 CM. KUNSTMUSEUM BASEL, SUÍÇA

Assim, quando o livro passa a ser destinado a e utilizado na escola, tendo por finalidade instruir ou formar e por característica ser depositário dos diversos conteúdos considerados educacionais, pode-se considerá-lo um livro escolar.

Sobre livros escolares e manuais escolares

Primo pobre da literatura, porém, *primo rico* das editoras, como enfatizou Lajolo e Zilberman (1996), o livro escolar, na medida em que se configurou como bem de consumo, tornou-se o texto impresso de maior circulação, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil. Pode não ser tão sedutor como o livro de literatura, porém sua utilização tem sido inevitável em todas as etapas de escolarização de um indivíduo, sendo “cartilha” quando dos processos de alfabetização, “seleto” quando da aprendizagem de determinada tradição literária e “manual” quando da profissionalização adulta ou do conhecimento das ciências (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121).

Portanto, este *primo pobre de ascendência nobre* é uma fonte poderosa de conhecimento da história dos rumos educacionais de determinada sociedade, que por intermédio de sua trajetória de publicações e leituras, possibilita entender o desenvolvimento e a capacitação profissional destinada a indivíduos de um país

(LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Configura-se como um produto diferenciado, por possuir estratégias textuais e editoriais destinadas à escola, deixando ler as marcas de determinadas prescrições, os destinatários que se pretende atingir por autores e editores, criando registros de memória carregados de uma determinada cultura escolar¹².

A história do livro e da edição escolares se insere na história cultural, associada à constituição de uma sociedade letrada, e de modo particular, apresentando peculiaridades à história educacional pelo estabelecimento de vínculos com a escola. Aliás, a existência do livro escolar está vinculada aos sistemas educacionais que são estabelecidos pelo Estado, o que torna as condições de sua produção análogas aos demais livros:

[...] se a sociedade supõe que a educação dos indivíduos passa pela escola, [...] então é mister produzir livros para estudantes e dispor de professores, esses também formados pelos livros e usuários profissionais desse instrumento. A segunda condição relaciona-se à infra-estrutura tecnológica: são necessárias tipografias e editoras para imprimir o material didático de que carecem docentes e discentes em sala de aula. [...]. Mas esse desenvolvimento também decorre de uma política, a econômica, gerenciada pela classe dominante de um povo. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121).

Os livros escolares, neste sentido, em conjunto com outros artefatos (quadro-negro, caderno escolar, etc.), compõem uma diversidade material que marca uma nova forma do *fazer* escolar e um novo *olhar* para a história da escola, da

¹² O termo cultura escolar possui significativa potencialidade explicativa às pesquisas históricas em educação. Antonio Viñao Frago, numa perspectiva antropológica, a entende como um conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização – lugar que produz cultura, sendo inventiva e conformadora das representações sociais – incluindo nesta perspectiva: “práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... –, e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas” (1994, p.05). Para Jean-Claude Forquin (1993), nesta mesma ênfase antropológica, a cultura escolar refere-se ao conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, quando selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob os efeitos da didatização, constituem o objeto de uma transmissão deliberada nas escolas (p. 167). Com Dominique Julia (1993) compreende-se a cultura escolar como um conjunto de normas que definem “saberes a ensinar e condutas a inculcar” e, um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes saberes e a incorporação de comportamentos. Estas perspectivas de análise, elaboradas por Frago, Forquin e Julia, de certa forma se entrelaçam, e permitem compreender, por meio de modelos culturais em circulação, o contexto escolar e sua relação com os contextos: político, cultural e social de determinada sociedade.

educação. Estes artefatos fazem parte da cultura material escolar que passou a ser objeto de estudos da História da Educação nos últimos anos devido a sua interlocução com a Nova História Cultural e, respectivamente, da preocupação de historiadores em preservar estes materiais enquanto fontes de pesquisa e memória educacional.

O livro escolar é um suporte privilegiado para compreender a memória de ensinamentos ditos úteis em um determinado tempo e lugar. Um “instrumento de expressão” como ressaltou Bourdieu (1996), necessário para assegurar a permanência de discursos destinados a se tornarem “fontes de referência obrigatória” (p. 45).

Os estudos sobre os livros escolares e seus usos estão se tornando uma importante área de investigação historiográfica, apesar de ainda serem poucos¹³. Os livros escolares contribuem para a história da leitura, porque mais ostensivamente que outros, formam o leitor (o leitor-estudante), como podemos apreciar na encantadora tela de Ada Shirley Fox (Inglaterra)¹⁴:

¹³ Vários autores apontam para as poucas pesquisas relativas à história do livro no Brasil. Galvão e Batista (2009), citam o trabalho de Bárbara Freitag e colaboradores: “O Estado da Arte do livro didático no Brasil”, INEP/REDUC, 1987, que problematiza o fato dos livros escolares não possuírem uma história própria, sendo apenas a expressão das políticas dirigidas a eles, que por sua vez, são a expressão da história das mudanças políticas e econômicas ocorridas desde o Estado Novo até a Nova República. Segundo Galvão e Batista, os estudos sobre textos e impressos escolares, muitas vezes, compartilham da ideia de inespecificidade destes gêneros. Acrescem a esta ausência de especificidade a ideia de que estes materiais possuem completa transparência – por serem vistos apenas como expressão do Estado e de lutas políticas. Rosa Fátima (2007) atenta para o trabalho de Pesez, intitulado “História da cultura material”, que reconhece na história da cultura material uma pesquisa jovem, de estatuto mal definido.

¹⁴ Imagem disponível em: <<http://www.art-prints-on-demand.com/a/shirley-fox-ada/lesson-in-the-garden.html>>.



IMAGEM 5 – *A LIÇÃO NO JARDIM*, 1900. 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA. COLEÇÃO PRIVADA, LONDRES
FONTE: ART-PRINTS-ON-DEMAND

Os livros escolares também contribuem para a história das práticas e do pensamento educativos, como também para a historiografia da educação, por serem reveladores de projetos de formação social. Com conteúdos repletos de representações e valores predominantes em um determinado período e contexto, tornam-se *anunciadores* de marcas culturais que vinculam concepções pedagógicas, saberes e dimensões simbólicas.

A ampliação e transformação do mercado de material escolar, especialmente do livro escolar¹⁵, na Europa e América, se intensificaram na segunda metade do século XIX, segundo Razzini (2005). No Brasil, particularmente, a autora registra que a década de 1890 foi marcada pelo grande desenvolvimento da indústria gráfica, sendo que várias tipografias e litografias dedicavam-se à impressão de periódicos e de impressos comerciais “(rótulos, folhetos, cartazes, cartões-postais e de visita, etc.)”, além do aumento da circulação de jornais e da eclosão

¹⁵ Por vezes, no transcorrer do texto, utilizarei o termo livro escolar e/ou livro didático, ou manual escolar, com o mesmo sentido de “livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”, conforme Batista (2009a, p. 65). Apenas, para as obras de História da Educação, empregarei o termo manual escolar.

de outros gêneros textuais, como as revistas (2005, p. 105). As editoras expandiram seus negócios, abrindo filiais e ampliando a rede de representantes¹⁶.

No início do século XX, dois terços da produção editorial brasileira era constituída de livros escolares, segundo Galvão e Batista (2009) de acordo com Abramo (1971). Na consolidação editorial do Brasil, a partir do período republicano, a Editora Francisco Alves (fundada em 1854) tornou-se o principal espaço editorial a publicar estes livros (nas cinco primeiras décadas do século XX), seguida por suas principais concorrentes: Editora Melhoramentos (1915) e Companhia Editora Nacional (1925) (HALLEWELL, 2005). Tanto a Francisco Alves, como a Companhia Editora Nacional, possuíam um catálogo que se sustentava, sobretudo, pela presença dos livros didáticos, tornando-se as maiores responsáveis pela própria constituição do campo editorial, bem como pela profissionalização do setor.

A crescente utilização de livros escolares, principalmente a partir das décadas de 1920 e 1930, acompanharia as novas perspectivas em relação aos currículos que se tornaram evidentes na reorganização da instrução pública nos Estados brasileiros. O caráter elitista do ensino e do currículo passa a ser questionado após a Primeira Guerra, quando uma “incipiente indústria é organizada, mais provocada por mudanças nas relações do Brasil com os países industrializados que propriamente pela guerra” (MOREIRA, 2004, p. 85).

Em 1920, o Brasil viveria tensões e conflitos provocados pelos processos de urbanização e industrialização. Dentre os vários aspectos e eventos que contribuíram para a efervescência reinante no país, as teorias pedagógicas consideradas progressistas no meio educacional, formuladas por americanos e europeus, começam a exercer fascínio nos educadores brasileiros. Estas novas ideias passam a permear as reformas educacionais promovidas em todo o Brasil, por isso, novas perspectivas em relação ao currículo se evidenciaram na reorganização da instrução, e, em 1930, sob um contexto de reformas, as reformulações empreendidas nos currículos, substancialmente nos currículos dos cursos de formação de professores, provocariam mudanças significativas no campo editorial brasileiro.

¹⁶ Comenta Razzini que a Livraria Francisco Alves, fundada em 1854 no Rio de Janeiro, inaugurou filiais em São Paulo (1894) e Belo Horizonte (1910), além de vender seus livros nas capitais e outras cidades do país “através de representantes locais e do envio de catálogos e remessas pelo correio.” (2005, p. 105).

As editoras comerciais passaram a investir em literatura educacional, abrindo frentes de produção de livros voltados para “o currículo específico de formação profissional do professorado, com disciplinas como didática, psicologia, biologia educacional, sociologia educacional, história e filosofia da educação, entre outras.” (TOLEDO, 2001, p. 52). Além do que, sob a influência dos discursos dos renovadores da educação, esta década seria particularmente determinante e fértil na criação de bibliotecas escolares e de bibliotecas infantis. Os livros se tornaram importantes instrumentos para a modelagem da prática pedagógica e do discurso dos professores, um instrumento que passou a compor e configurar o campo pedagógico.

Nesta perspectiva, ao analisar a produção de livros escolares no decorrer do século XIX, Bittencourt (1993) mostra que esses se destinavam prioritariamente aos professores, devendo assegurar o domínio de conteúdos básicos a serem transmitidos. Apenas décadas mais tarde é que o livro passou a ser consumido também por estudantes – crianças e adolescentes. Ainda assim, Batista (2009) ressalta que nas primeiras décadas do século XX, o destinatário privilegiado do livro escolar continuaria a ser o professor. Como exemplo desta afirmação pode-se citar o livro “Exercícios para a Anthologia Nacional” (193?), destinado a auxiliar os professores no uso do vocabulário de outro livro didático intensivamente usado do final do século XIX a 1960, denominado “Anthologia Nacional”, de Fausto Barreto e Carlos Laet (1895/1913).

Os livros escolares passaram a auxiliar nos processos de formação, revelando o anseio por renovação educacional aliado aos ideais de aprimoramento profissional dos futuros professores. Especialmente no caso dos livros de História da Educação, destinados à formação de professores, optou-se aqui por denominá-los *manuals escolares*, à medida que *texto* e *forma* correspondem aos temas previstos para o ensino de uma disciplina formadora pertencente aos currículos de formação docente.

De acordo com Batista¹⁷ (2009), a produção de livros escolares no Brasil pode ser classificada a luz de quatro categorias propostas por Alain Choppin¹⁸: os

¹⁷ Antonio Augusto Gomes Batista em seu texto: “O conceito de ‘livros didáticos’ ”; in: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (2009); traz a tradução de citações da obra de Alain Choppin, intitulada “Les manuels scolaires: histoire ET actualité. Paris: Hachette

manuais e seus satélites, as edições clássicas, as obras de referência e as obras paraescolares ou paradidáticas. Destas categorias, a mais precisa e elementar para este estudo diz respeito à dos manuais e seus satélites, porque são os utilitários da sala de aula, sendo “concebidos na intenção, mais ou menos explícita ou manifesta segundo as épocas, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina no seio de uma instituição escolar.” (BATISTA, 2009, p. 50).

Se até meados do século XIX, segundo Batista ao citar Choppin, o papel dos manuais não estava claramente formulado, ele se tornará mais passível de ser determinado em seguida, com a criação de estruturas educativas estáveis. Os manuais passariam a ser destinados “sempre a uma disciplina, a um nível, a uma série ou a um grau”, se referindo a um programa e apresentando o conteúdo deste, segundo uma progressão claramente definida na forma de lições (2009, p. 50).

Passou-se aqui a considerar as obras de História da Educação manuais por excelência, porque apresentam a proposta de, “a um só tempo introduzir um tema e sumariá-lo”, exercendo a função de mediação entre determinado conhecimento e os modos de ensiná-lo (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 123). São textos peculiares porque desenvolvidos de acordo com programas oficiais voltados às questões educacionais. Estes livros apropriaram-se de diversos conteúdos, adequando-os a um texto de claro entendimento, a fim de explicar questões relativas ao passado da escola e da educação, além de propiciar a fundamentação das aulas dos professores dos cursos de formação docente.

Aos manuais escolares se aplicam os comentários de Merleau-Ponty (1962) no prefácio de “Sinais”:

A história do pensamento não pronuncia sumariamente: isto é verdadeiro, aquilo é falso. Como qualquer história, tem decisões surdas: liberta ou embalsama certas doutrinas, transforma-as em ‘mensagens’ ou em peças de museu. Existem outras, pelo contrário, que mantêm em atividade, [...] porque continuam falando para lá dos enunciados, das proposições, intermediários a que estamos

Éducation”, 1992. Batista comenta que mesmo tendo optado por restringir sua pesquisa aos livros destinados à escola, Choppin, utiliza a noção de “graus de destinação pedagógica” em razão da dificuldade de encontrar indicações explícitas – textuais ou editoriais – sobre a destinação dos livros.

¹⁸ Estas categorias foram elaboradas por Alain Choppin, em sua obra *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation (1992). Segundo Batista (2009), nesta obra especificamente Choppin analisa a produção editorial francesa destinada à escola, do século XX ao atual.

vinculados se queremos ir mais além. São esses os clássicos. (p. 18).

Sob esta perspectiva, os manuais de História da Educação não se esgotam em si mesmos, são objetos *ricos e complexos*, pois neles encontram-se embutidas “limitações institucionais (os manuais têm de se ajustar aos programas), pragmáticos (deve ser de utilização cômoda na classe, durante um ou vários anos letivos) e também imperativos comerciais.” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 390-391). Ou, como observou Batista, os manuais revelam discursos que interrelacionam pelo menos três grandes conjuntos de condições: aquelas ligadas a fatores de ordem econômica e tecnológica, de ordem educacional e pedagógica, e de ordem social e política (2009a).

Sobre a História da Educação e os manuais escolhidos para a pesquisa

Adentramos neste universo dos manuais de História da Educação destinados à formação docente no início do mestrado, quando na busca (até então mal-sucedida) por fontes e documentos relacionados à disciplina no Instituto de Educação do Paraná (em Curitiba), nos deparamos em um dos seminários sobre história e historiografia da educação (ministrado pelo orientador deste estudo, por coincidência), com o primeiro manual editado no Brasil sobre este saber, escrito pelo professor Afrânio Peixoto.

Chamou-nos a atenção o livro ter sido de autoria de um importante intelectual (como veremos no capítulo 1), bem como, ser resultante do curso de História da Educação ministrado pelo mesmo ilustre professor. Logo, por meio do livro de Afrânio Peixoto “Noções de História da Educação” publicado em 1933, percebemos que os livros poderiam ser importantes materiais para o estudo e pesquisa em História da Educação – para desvelar o itinerário histórico desta, no que tange aos processos de profissionalização docente e história de suas escritas.

É importante ressaltar que a História da Educação nasceu na Europa, na segunda metade do século XIX, vinculada à formação de professores (como veremos no capítulo 1). Simultaneamente e neste contexto se iniciou o processo de publicação das primeiras obras que versavam sobre História da Educação. Da

mesma forma, no Brasil, porém, décadas mais tarde, a História da Educação foi introduzida nos cursos de formação de professores a partir de 1928, e o primeiro manual publicado em 1933. Destarte, os manuais acabaram se tornando, durante décadas, importantes materiais para o ensino da disciplina de História da Educação nos cursos de formação docente.

Entendemos, a partir das considerações de Chervel (1990), que os manuais podem ser uma fonte privilegiada de pesquisa para a história das disciplinas escolares. Nos manuais estão contidos os conteúdos que em determinada época se consolidaram como constitutivos das disciplinas. Contudo, não pretendeu-se fazer neste trabalho a *história da disciplina*¹⁹ de História da Educação, pois priorizou-se a pesquisa em torno dos manuais enquanto mediadores de discursos voltados à formação docente.

Os manuais de História da Educação praticamente não têm sido mais publicados (em grande quantidade) no Brasil, contudo, seu uso ainda é observado em salas de aula. Nos dias atuais, está ocorrendo uma renovação historiográfica, científica e institucional da História da Educação em diferentes países. Uma renovação que partiu tanto do campo da Educação como do campo da História, em épocas e contextos que, pouco a pouco, foram/estão se abrindo para novas formas de pensar, pesquisar e narrar os temas e enfoques sobre educação (como a descrevemos no capítulo 1).

Estas mudanças relacionadas a novos materiais e fontes, a novas teorias, e a diferentes perguntas feitas às fontes históricas, têm feito com que pesquisadores e professores compreendam a dimensão das modificações que ocorrem nas escritas da História da Educação. Ou seja, não se escreve a História da Educação como nas décadas passadas – uma escrita da história (feita em manuais) centra-

¹⁹ A especificidade da história das disciplinas, segundo Chervel (1990), reside na investigação dos ensinamentos da “idade escolar”, tendo como componente central a história dos conteúdos. O papel da história das disciplinas é amplo (1990, p. 186-187). A história das disciplinas se impõe colocar os ensinamentos em relação com as “finalidades às quais eles estão designados e com os resultados concretos que eles produzem. Trata-se então, para ela de fazer aparecer a estrutura interna da disciplina, a configuração original à qual as finalidades deram origem, cada disciplina dispondo, sobre esse plano, de uma autonomia completa, mesmo se analogias possam se manifestar de uma para a outra.” (CHERVEL, 1990, p. 187). Para Bittencourt, neste sentido, os estudos relacionados à história das disciplinas escolares estão relacionados à identificação “da gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.” (2003, p. 15).

da no passado das ideias pedagógicas e da história institucional, visando um ensino programático e doutrinário (NUNES, 1996; WARDE e CARVALHO, 2000).

É importante destacar, neste sentido, que o debate sobre a historiografia da História da Educação tem levado intelectuais da área como Mirian J. Warde, Martha M. M. C. de Carvalho, Clarice Nunes, José G. Gondra, Carlos Eduardo Vieira, entre outros, a compreender a produção, o itinerário e a construção da HE e suas escritas tanto em cenário nacional como internacional, como veremos no decorrer dos capítulos deste trabalho.

No quadro destes debates, a escrita feita nos manuais é uma importante referência de pesquisa, por desvelar as formas como a História da Educação era concebida e ensinada nas décadas passadas, permitindo identificar as marcas que definem a gênese do campo²⁰. Podemos dizer que, durante muito tempo, a HE voltada à formação de professores foi *livresca* ou *manualística*, no sentido de que o que se ensinava e aprendia sobre este saber pertencia, privilegiadamente, aos manuais.

Dessa forma, no mestrado privilegamos nossa pesquisa em torno de dois manuais, especialmente, utilizados nos Cursos de Formação de Professores. Livros estes escritos pelos brasileiros Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos (livro com o mesmo título proposto por Afrânio, porém, editado a primeira vez em 1945), ambos publicados na mesma Coleção denominada “Atualidades Pedagógicas” (CAP), do projeto editorial dirigido e inaugurado por Fernando de Azevedo em 1931, a “Biblioteca Pedagógica Brasileira” (BPB), da Companhia Editora Nacional (CEN). O resultado desta pesquisa encontra-se em nossa dissertação de mestrado intitulada: “História da Educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e de Theobaldo Miranda Santos”.

Neste trabalho procuramos desvelar a historicidade dos livros de História da Educação presentes na formação de professoras das Escolas Normais e Institutos de Educação. A partir das narrativas e do contexto de circulação e produção

²⁰ Entendemos que os campos, a partir da teorização de Pierre Bourdieu, são unidades pelas quais se divide a sociedade: campo educacional, campo político, campo científico, campo artístico, entre outros. Para Bourdieu, os campos sociais são constituídos por posições sociais, determinadas pelas relações de poder existentes entre os diferentes agentes envolvidos. Os campos são definidos pelos interesses e pelos investimentos de seus agentes na medida em que se constituem, de forma relativamente singular a outros campos.

dos manuais, pensou-se suas relações intra e extratextuais: por um lado como expressão de ideias sobre o conhecimento histórico que tem uma finalidade formativa associada à Escola Normal e, por outro, como evidência de um contexto intelectual no qual as obras estavam em sintonia. Nosso intuito, por meio da análise das narrativas, foi de articular os conhecimentos presentes nos livros a uma rede de significados produzidos em relação à sociedade, à época e à educação.

Em termos científicos amplos, investigamos as concepções de História da Educação presentes nos dois manuais a fim de elucidar possíveis discursos que foram produzidos para a formação das professoras normalistas. Concluímos que a importância maior de análise destes manuais não estava centrada na produção de críticas à escrita da história feita por Theobaldo Miranda Santos e Afrânio Peixoto, mas na importância destes livros para a produção de memória educacional e para a constituição da história de livros e leituras para professores. Com este processo historiográfico passamos a compreender a memória educacional existente na cultura de formação docente, que forja a representação do bom professor.

De fato, ao privilegiar os manuais de Peixoto e de Miranda Santos, nos foi possível refletir sobre o itinerário da História da Educação no Brasil. Contudo, estas escritas não seriam as únicas que estavam em circulação no país. Concomitante a circulação dos manuais de Peixoto e Miranda Santos, e também posteriormente, havia uma ampla utilização de manuais estrangeiros. O que nos levou a refletir sobre a necessidade de rever esta discussão, por meio da análise de um conjunto maior de manuais que possibilitassem adentrar num universo amplo da história das escritas de História da Educação voltadas à formação docente.

Assim, sentimo-nos seguros em continuar as pesquisas sobre os manuais de História da Educação. Por isso, optamos por pesquisar manuais que mesmo sendo editados primeiramente em diferentes períodos e países, seriam posteriormente (re)editados e utilizados nos cursos de formação de professores do Brasil. Uma escolha que se tornaria difícil, à medida que havia uma gama significativa de manuais estrangeiros e também de novos manuais nacionais circulando no país, desde 1940. Porém, após as pesquisas realizadas durante o mestrado, passamos a observar com atenção que a CEN, responsável pela publicação dos manuais de Miranda Santos e Peixoto, seria uma das maiores (senão a maior) editora a publicar manuais de História da Educação no Brasil, dando a ler publicações de títulos

brasileiros e estrangeiros, de títulos novos e de reedições. Portanto, nossa escolha recaiu sobre os manuais de História da Educação publicados pela CEN, que desde seu início priorizou sua produção sobre livros escolares e também livros de literatura e de poesia.

Foram publicados onze manuais de História da Educação na CAP que durou, sob o selo da CEN, 47 anos. Esses manuais estão descritos a seguir²¹, sendo indicados no quadro: o título, o autor, a ordenação conforme o número do volume indicado pela coleção, e a quantidade de edições/reimpressões:

TÍTULO	AUTOR	Nº DO VOLUME INDICADO PELA CAP	EDIÇÕES/ REIMPRESSÕES
Noções de História da Educação	Afrânio Peixoto	05	1933, 1936, 1942
História da Educação	Paul Monroe	34	1939, 1946, 1952, 1953, 1956, 1958, 1968, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1977, 1978, 1979, 1983, 1984, 1985 e 1987
Noções de História da Educação	Theobaldo Miranda Santos	43	1945, 1948
A pedagogia contemporânea	Lorenzo Luzuriaga	53	1951
História da Educação e	Lorenzo	59	1955, 1963, 1967, 1969,

²¹ Utilizamos para esta pesquisa a classificação de títulos conforme a organização elaborada por Toledo (2001). Porém, acrescentamos o manual “Pedagogia Geral” de Leif e Rustin, que não consta na classificação elaborada por Toledo, porque seu conteúdo se assemelha às demais obras elencadas.

da Pedagogia	Luzuriaga		1971, 1972, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987
História da Pedagogia	René Hubert	66	1957, 1967, 1976
História da Educação Pública	Lorenzo Luzuriaga	71	1959
Pedagogia Geral	J. Leif e G. Rustin	75	1960, 1968
Pedagogia social e política	Lorenzo Luzuriaga	77	1960
A Educação Secundária	Geraldo Bastos Silva	94	1969
Tratado das Ciências Pedagógicas/História da Pedagogia	Debesse, Maurice/ Mia-laret, Gaston e outros	114/ volume n.2	1977

QUADRO 1 – ONZE MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA CAP
 FONTE: TOLEDO (2001)

O fundo de edições da CEN, em 1939, já se encontrava praticamente todo organizado na forma de coleções, que se definiam de acordo com o público que se pretendia atingir. Cada coleção da CEN ganhou um diretor especializado no assunto, que passaria a acompanhar atentamente os movimentos do mercado e a selecionar os “manuscritos adequados e perceber, pelo conhecimento das práticas culturais em torno dos leitores visados, as novas possibilidades de expansão do livro naquela determinada fatia do mercado” (TOLEDO, 2001, p. 55). Por isso, ao convidar Fernando de Azevedo para dirigir a Biblioteca Pedagógica Brasileira

(BPB), a CEN acabou por constituir sua identidade com as propostas de publicação do novo editor e, por conseguinte, uma imagem perante a clientela²².

A BPB foi lançada para atingir um vasto público de diferentes idades e diferentes interesses, sendo composta por cinco séries: 1 – Literatura Infantil; 2 – Livros Didáticos; 3 – Atualidades Pedagógicas (CAP); 4 – Iniciação Científica; 5 – Brasileira.

Nesta estruturação, a CAP passou a publicar livros para serem divulgados em diferentes espaços sociais, principalmente nas escolas de formação de professores, tendo por objetivo aperfeiçoar cultural e profissionalmente os professores e, por função ser larga ofensiva de renovação educacional, nas palavras de seu primeiro diretor, Fernando de Azevedo²³. A coleção permaneceria durante décadas no cenário editorial brasileiro, auxiliando os currículos de profissionalização docente, bem como fazendo circular uma quantidade significativa de manuais de História da Educação (como se verá no capítulo 2) destinados a atender esta demanda.

Consequentemente, por desempenhar importante papel na cultura, na história da leitura, na própria história do campo editorial, assim como na história dos processos e procedimentos pedagógicos escolheu-se para este estudo os manuais publicados pela CAP. Entre os onze manuais publicados, foram privilegiados nesta pesquisa cinco: “Noções de História da Educação” de Afrânio Peixoto; “História da Educação” de Paul Monroe; “Noções de História da Educação” de Theobaldo Miranda Santos; “História da Educação e da Pedagogia”, de Lorenzo Luzuriaga; e “História da Pedagogia”, de René Hubert. A escolha destes manuais se deve ao grande *impacto quantitativo* que obtiveram na CAP – às suas reimpressões, que indicam um grande consumo pelas escolas de formação de professores

²² Segundo Toledo (2001), ao optar por Fernando de Azevedo como diretor da Biblioteca Pedagógica Brasileira, a Companhia Editora Nacional acabou por escolher um dos principais representantes do movimento educacional dos anos de 1930. Mas, é necessário atentar para o fato que a projeção do nome do educador estava ligada ao movimento de renovação educacional e não especificamente ao grupo que vai assinar o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A escolha do nome de Azevedo, entre os educadores de projeção do período, talvez estivesse ligada ao fato deste ter relações próximas a Monteiro Lobato.

²³ Como veremos no transcorrer deste trabalho, o segundo diretor a assumir a CAP foi Damasco Penna.

–, e devido ao *impacto qualitativo* na área da História da Educação – à permanência nos debates e em trabalhos sobre educação e história da educação.

Nesses termos, o objetivo principal dessa pesquisa se refere à problematização da história da História da Educação, por meio da análise dos manuais que foram desenvolvidos para atender aos processos de formação de professores. Na mesma chave de análise, busquei nos manuais as representações sobre o professor e sua ação docente.

Os manuais representam uma experiência importante para quem os lê, para quem os guarda e, para aqueles que os investigam. Por isso é possível considerá-los espaços de memória. Neste sentido, tanto é importante pensar os manuais em sua origem, seu passado, como também, pensar nas formas como são construídos e absorvidos. São espaços de memória porque não vivemos mais o que eles comunicam, e porque a história se apropria deles como uma das suas matérias-primas, como fontes históricas.

Devido ao tempo, os manuais interessam pelo significado que possuem, pois trazem as representações sociais, as formas, os estilos, as circunstâncias e os fazeres do passado. Os manuais asseguram a comunicação entre o presente e o passado. São suportes regidos por sentidos, sentimentos e significados marcantes que são capazes de atribuir-lhes perenidade.

Assim, os manuais são *espaços de memória*, porque se constituem em suportes didático-pedagógicos que oferecem uma seleção de experiências sobre a escola, a educação e métodos pedagógicos. Porém, gostaríamos de ressaltar que este trabalho não é especificamente sobre a memória, embora compreendamos a sua importância. A partir destas considerações, e nos limites do escopo do trabalho, encontramos-nos na direção de *manter vivas* as representações sobre a formação de professores por considerar que os manuais foram (ou ainda são) mediadores das aulas, cumprindo a função de *ensinar e aprender* a HE.

Sobre a organização do trabalho

Em cursos de formação de professores ou em bibliotecas escolares, comumente, alunos e professores folheavam (ou ainda folheiam) manuais escolares na busca por saberes úteis, sintetizados, a fim de acrescentar à sua formação conhecimentos que se faziam necessários. Portanto, materialmente, lia-se um livro de ideias. Folheavam-se verdades, conceitos, significações.

Ao contrário deste tipo de leitura formativa, buscamos nos manuais a sua extensão, ou seja, os sentidos que os atravessam. Nesta direção aspirou-se compreender os *sentidos pedagógicos* que ecoam dos manuais de História da Educação. Neste sentido, sustenta-se a tese de que, com relação à formação docente, é possível compreender os manuais a partir de três dimensões: o *archéion*, o *inventarium* e o *mediato*.

No *archéion*, enquanto sinonímia de princípio e de fonte, procura-se reconstruir sob a tutela de discursos enunciados por diferentes vozes – países, obras e autores dos manuais – aquilo que principia a HE, a fim de mostrar que numa espécie de coadjuvação e intertextualidade, os manuais rompem fronteiras e oferecem aos leitores de diversos países a complementaridade entre dimensões científicas e curriculares. Com relação ao *inventarium*, a partir da análise dos processos de produção dos manuais de HE no contexto brasileiro, como também das características materiais dos objetos, busca-se entender a relação destes com a formação docente. Por fim, procura-se demonstrar que cada manual é um *mediato* (mediador) do discurso pedagógico que, a partir da análise da função da HE, prescrevem formas de pensar, sentir e agir diante do mundo em geral e da educação (escolar) em particular. Dessa forma, *texto* e *forma* tornam os manuais de HE instrumentos de modelagem da prática pedagógica e dos discursos para professores.

Defendemos a tese de que é possível compreender os manuais a partir dessas três dimensões porque entendemos que os cursos de formação de professores, desde seu início, circunscrevem ideias sobre o passado, mais precisamente sobre o passado educativo, como importante meio para a compreensão das práticas pedagógicas. Logo, os manuais de HE, sugerindo uma relação didática com o futuro professor, serviam de suporte tanto para entender o passado,

como para orientar a utilização de fontes e experiências para a atuação do professor em sala de aula.

O caráter determinante dos livros didáticos na prática pedagógica do professor é um tema que tem gerado muitos estudos, como os realizados por Apple (1995) e Freitag (1993)²⁴. Segundo Freitag o livro didático “não é visto como um instrumento auxiliar na sala-de-aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula.” (1993, p. 124). E, conforme afirma Apple, por meio dos livros didáticos pode-se observar qual é a cultura legítima a ser transmitida, pois são esses “que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo.” (1995, p. 34)

Neste quadro, entendemos a cultura a partir das considerações elaboradas por Williams (2000) e Forquin (1993). Williams esclarece que se pode entender a cultura de duas formas: como um processo vivido (forma global de vida), ou então, como um produto/mercadoria. No primeiro caso, a cultura é um processo social constitutivo através do qual e por meio do qual vivemos nossas vidas cotidianas. No segundo caso, são enfatizados os produtos da cultura (como os manuais), a própria condição do que produzimos e consumimos. Esta distinção, ressalta o autor, pode ser mantida apenas no nível analítico.

Desta inter-relação, a escola representa um espaço plural que interage com o movimento de conformação dos significados e práticas sociais. E, as práticas escolares, neste sentido, contribuem para a socialização de conhecimentos e valores, sendo um importante instrumento no processo de criação de consenso em torno das concepções de mundo de um grupo social determinado.

Essas considerações levam a tecer relações com a concepção de Forquin sobre educação e cultura (1992; 1993)²⁵. A cultura é o conteúdo substancial da educação que a realiza como memória viva. Logo, a cultura não pode ser pensada sem educação. Segundo o autor (1992), significa que a noção de “seleção cul-

²⁴ Cf. APPLE, M.W.: “Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação”. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995; e FREITAG, B. *et al.*: “O livro didático em questão”. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

²⁵ As obras de Forquin a que nos referimos são: Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: “Teoria e Educação”, v.5, 1992; e “Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar”. Tradução de Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: ARTMED, 1993.

tural escolar”, se configura ao mesmo tempo como seleção na cultura e seleção em função da cultura. Dessa forma, os ensinamentos dispensados nas escolas não transmitem senão “uma ínfima parte da experiência humana acumulada ao longo do tempo” (1992, p. 29). A cultura, nesta perspectiva, representa um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade particular, definida de modo mais ou menos amplo, mas também mais ou menos exclusivo (1993, p. 12). A cultura torna-se um esquema gerador das escolhas do ensino.

Assim, a ligação entre os conteúdos culturais selecionados para compor os manuais de HE e os discursos pedagógicos mediados por estas obras, foram observados neste trabalho a partir da análise dos seus contextos de produção, seus autores, sua materialidade, seus textos, tornando claros os sentidos criados para e a partir da escola, e conservados na complexa relação de coadjuvação entre estes suportes.

Em termos metodológicos buscou-se pensar a escrita da História da Educação voltada à formação de professores por meio da análise das características materiais e textuais dos manuais. Fundamentalmente, procurou-se aqui operar com questões de análise textual – de natureza epistemológica e didática –, associadas às características técnicas, visuais, físicas dos manuais, que segundo Choppin (2004) têm sido negligenciados pelos historiadores de livros escolares.

Optamos por uma confluência de análise a fim de romper com categorias de pesquisa estanques, descritas por Choppin²⁶ (2004), que ora concebem o livro escolar apenas como um documento histórico, analisando seus conteúdos, ora negligenciam seu conteúdo, o considerando apenas como um produto fabricado, comercializado e distribuído – objetos materiais.

Escarpit alertou que um livro não é apenas um arquivo, uma reserva de noções intelectuais ou de formas verbais. Enquanto “documento escrito” o livro é tudo isso, mas enquanto livro, é uma realidade bem diversa. O livro “é o que é a sua difusão”, por isso as modificações que sofre estão ligadas às questões editoriais (de inovação técnica), aos seus autores e as sociedades nas quais é difundi-

²⁶ No artigo de Choppin: “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte” (2004), o autor propõe abranger as principais problemáticas e temas abordados pela pesquisa histórica sobre os livros e edições didáticas, buscando destacar as “tendências mais marcantes e as possíveis perspectivas de evolução.” (p. 549).

do. Ou seja, entendo com o autor que os pesquisadores necessitam prestar atenção tanto à materialidade quanto à textualidade dos livros (ESCARPIT, 1965, p. 05).

Da mesma maneira, para Valéry citado por Fraisse *et al* (1997, p. 138), há duas formas de apreensão do livro: a leitura e a recepção da materialidade do livro e da página, configurando assim um “ato global”:

Mas, ao lado e independente da leitura, existe e subsiste o aspecto de conjunto a toda coisa escrita. Uma página é uma imagem. Ela dá uma impressão total, presente como um bloco ou sistema de blocos e estratos, de negros e brancos, uma mancha cuja figura e intensidade é mais ou menos feliz. Esta segunda *maneira de ver*, não mais sucessiva, linear e progressiva como a leitura, mas imediata e simultânea, permite aproximar a tipografia da arquitetura, assim como a leitura de há pouco faz pensar na música melódica e em todas as artes que desposam o tempo.²⁷

Significa dizer que os manuais de História da Educação, assim como enfatizou Chartier (1990), são objetos em circulação – *circulação de ideias*, que implicam em manifestação de valores e comportamentos. E, adentrado às verdades que tentam impor, sem deixar de levar em consideração a temporalidade e o espaço, procuramos tanto em termos do conteúdo quanto da materialidade, analisar os discursos a fim de historicizar a escrita da História de Educação para a formação de professores, tendo como objetivos:

- Traçar quão visíveis são os motivos da escrita dos manuais, a partir da análise sobre seus contextos de produção e seus autores, e suas relações com o mercado editorial;
- Adentrar, por meio de um quadro comparativo dos manuais, nas relações complexas de coadjuvação entre estes;
- Indagar sobre a que e a quem serviram estes livros;
- Revelar as representações (sociais, culturais, educativas) que os manuais e seus autores buscam tornar indispensáveis à escrita da História da Educação.

²⁷ VALÉRY, P. “Pièces sur l’art. Paris”, Gallimard, 1934, p. 18-19.

Some-se a estes objetivos o fato de que:

[...] a relação entre livro escolar e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, ao mesmo tempo, saber qual concepção educativa estaria permeando a proposta de formação dos sujeitos escolares. (CORRÊA, 2000, p. 13).

Dessa forma, para o estudo e interpretação dos textos (conteúdos) dos manuais de História da Educação utilizamos a análise do discurso²⁸ (AD), porque é uma teoria crítica que procura entender a língua enquanto trabalho simbólico. A AD procura atravessar o texto, para encontrar um sentido do outro lado, trabalhando na relação *língua-discurso-ideologia*, porque parte da ideia de que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua (ORLANDI, 2000). Nesta condição, o discurso²⁹ é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos *por* e *para* os sujeitos.

Assim sendo, a autora, Orlandi, torna-se uma importante interlocutora, porque com ela aqui entendemos que o texto não é uma superfície plana, mas um *bólide de sentidos* (ORLANDI, 1996). Nas diferentes direções significativas que um texto pode tomar, há um regime de necessidades que ele obedece, e isto só pode ser compreendido quando não pensamos apenas na organização de um texto, mas, quando passamos a interpretar os discursos que o circundam. Os discursos presentes nos manuais são atravessados por vozes que os antecederam e

²⁸ Utilizou-se aqui a AD de corrente francesa. Assim, com Pêcheux (1988), entendemos que a AD não pretende se instituir como especialista da interpretação, dominando 'o' sentido dos textos, pretende apenas construir procedimentos que coloquem o *olhar-leitor* a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. O desafio crucial, segundo Pêcheux, é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer sobre o discurso, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

²⁹ O discurso tem em si a ideia de curso, de percurso, de movimento. O discurso é a mediação que torna possível a permanência e a continuidade, como também a transformação do homem e da realidade em que vive. Eni P. Orlandi (2000) caracteriza o discurso como um "movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é um ritual da palavra. [...] é na movência, na provisoriidade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem" (p. 10). Particularmente, Michel Foucault (1979) ressalta que o discurso não descreve apenas os objetos que lhe são exteriores, o discurso fabrica os objetos sobre os quais fala.

que com ele duelam, ora o legitimando, ora o confrontando, pois todo discurso é ideológico³⁰.

O texto é o lugar da relação física da linguagem: onde ela é “som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho”. É um material bruto, e também espaço significante (ORLANDI, 1996, p. 60-61). O texto, como indica Orlandi, é uma *peça*³¹ que representa uma unidade significativa e complexa. Para ser texto é preciso ter textualidade, no sentido da relação existente entre o texto (por ele mesmo) e a exterioridade.

Para tanto, foi necessário explicitar sobre como os textos dos manuais organizaram os gestos de interpretação na relação entre sujeito e sentido. Para tanto trabalhamos com os textos no *entremeio*, “fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva” (ORLANDI, 1996, p. 25). Portanto, me interessei pela linguagem tomada como prática. E, ao trabalhar com a materialidade da linguagem, considerei dois aspectos: o linguístico e o histórico enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e de seus sentidos.

Cada material de análise exigiu o rigor do método em uma parte, e em outra, que foi de nossa responsabilidade, a formulação da questão que desencadearia a análise. Segundo Orlandi (2000), uma análise não é igual a outra, visto que cada material de análise (de acordo com a questão formulada) mobiliza conceitos diferenciados.

No âmbito dos estudos sobre a materialidade, nos reportamos às proposições de Roger Chartier, que intensificou estudos sobre livros (objetos) enquanto produto de estratégias pedagógicas e editoriais. Investir no estudo da materialidade dos manuais corresponde a não dispensar o cuidado aos “sentidos das formas”, pois, afirma Chartier (1990), “não existe texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor” (p. 127).

³⁰ Entendemos por ideologia o elemento presente em toda manifestação do sujeito, estando na relação entre sujeito e linguagem. Por isso, é um elemento constitutivo da prática discursiva, sendo determinante do sentido, presente tanto no interior do discurso quanto na exterioridade.

³¹ No livro “Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico” (1996), Orlandi considera o texto uma *peça*, no sentido de “peça teatral” e não como mesmo ela diz “engenhoca”, apesar de que, a ambiguidade seja válida.

As obras de Chartier, como: “Leituras e Leitores na França do Antigo Regime” (2004); “A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII” (1999); e “A aventura do livro: do leitor ao navegador” (1999); tornaram-se importantes para os estudos desta pesquisadora, que partiu do pressuposto que na materialidade dos manuais encontram-se dispositivos de organização produtores de sentido sobre a escola, a educação, e sobre os seus destinatários, os futuros professores.

Ao tratar da textualidade e da materialidade destes manuais, passamos a compreendê-los enquanto objetos repletos de discursos e propósitos educativos. E, ao aprofundar estas análises, buscamos indicações de suas *marcas* que, por sua vez, permitem reconstruir a História da Educação e as relações com leitor – professores e alunos dos cursos de formação docente.

Além dos manuais da CAP se constituírem como fonte principal desta pesquisa, pensamos ser importante o trabalho com outras fontes, como os manuais de História da Educação produzidos por outras editoras, em diferentes períodos e contextos. Fontes como jornais, revistas e periódicos educacionais também contribuíram com informações sobre os livros e os escritores dos manuais. O arquivo da Companhia Editora Nacional seria um importante lugar de consulta para a pesquisa, mas infelizmente nestes últimos anos não está disponível aos pesquisadores. Logo, pesquisas realizadas sobre a CAP, principalmente desenvolvidas por Toledo (2001), tornaram-se importantes interlocutores para a reconstituição dos contextos de circulação e produção dos manuais.

O recorte temporal justifica-se pela primeira edição do primeiro livro de História da Educação publicado pela CAP em 1933 “Noções de História da Educação” de Afrânio Peixoto e pela primeira (e única) edição da última obra publicada em 1977 “Tratado das Ciências Pedagógicas: História da Pedagogia” de Debesse e Mialaret.

Para a organização dos capítulos os manuais, apesar de congêneres, foram utilizados com diferentes propósitos no *arranjo* do trabalho.

No capítulo 1, fazemos uma análise dos contextos nacional e internacional da História da Educação e de seus manuais, priorizando os países de origem e os autores das obras selecionadas. No capítulo 2, priorizamos a análise sobre os manuais elencados. Contudo, quando tratamos do ritmo de produção dos manu-

ais, entre outros elementos desta natureza, procuramos trazer para a análise todos os manuais da CAP, inclusive os não elencados na pesquisa, na intenção de tornar claro o contexto de produção e circulação da HE no cenário educacional brasileiro. Também, estes manuais não priorizados (não menores em seu valor), de Leif e Rustin, Geraldo Bastos Silva, Mialeret e Debesse, aparecem sob algumas circunstâncias, em alguns subitens que se referem às características materiais, a fim de traçar quadros comparativos entre capas, etc. Os manuais escritos por Lorenzo Luzuriaga colaboraram para complementar as diferentes propostas de análise. Por fim, no capítulo 3 analisamos os cinco manuais elencados na pesquisa.

No primeiro capítulo intitulado: *O archéion do discurso sobre a História da Educação*, privilegiou-se o itinerário da História da Educação e de seus manuais em contexto nacional e internacional. Por isso, utilizando o termo grego *archéion*, étimo do latim *archivum*, que significa sede da autoridade segundo Maingueneau (2008), procuramos mostrar a historicidade da História da Educação por meio de diferentes vozes, representadas pela relação que se estabelece entre manuais, autores e contextos de produção. Para tanto, priorizou-se os países de origem dos manuais elencados: França, Estados Unidos, Argentina e Brasil.

Neste itinerário da História da Educação, preocupamo-nos não apenas em identificar sua gênese, mas sua historicidade, percebendo as continuidades e descontinuidades no seu processo de transformação e de suas implicações no contexto escolar, permitindo ainda, observar uma série de injunções em espaços e tempos diferenciados.

No segundo capítulo intitulado: *O inventarium dos manuais de História da Educação*, o propósito foi o de *inventariar* os manuais, levando-se em conta tanto a história dos processos de produção como dos elementos que estruturam e organizam os objetos, observadas as preposições elaboradas por Chartier. Abordar o manual escolar em sua materialidade, levou-nos a dois investimentos: O primeiro deles foi à análise da produção dos manuais de História da Educação no Brasil, levando em conta vários elementos que quando combinados, ajudam a elucidar os caminhos de publicação, divulgação e circulação dos manuais, sendo estes: *a editora, a coleção, a biblioteca, os editores, os autores dos manuais, o movimento das edições*; O segundo investimento foi a investigação das características técni-

cas, visuais e físicas dos manuais: *capas, contracapas, seleção de imagens, lombadas, enunciados, prefácios, disposição tipográfica, tipos de letras*, entre outros, que se tornaram importantes à medida que a apresentação física desses objetos contribui para *decifrar* o público ao qual essa literatura estava sendo destinada. Além disto, acreditamos, pois, que é no formato físico que se imprimem os aspectos do novo, do melhor, do permanente, deixando transparecer as intenções que antecedem a decisão editorial e o trabalho gráfico. Logo, ambos os investimentos tornaram possível entender os contornos que a escrita da História da Educação adquiriu – em formato de livro (objeto) – para a formação docente.

No terceiro capítulo: *Manual de história da educação: mediato do discurso pedagógico*, a partir da AD desenvolvemos a análise sobre a *formação discursiva* que se faz presente na escrita dos manuais de História da Educação, apoiando-nos nas considerações elaboradas por Foucault e Orlandi. Para tanto, a todo tempo analisei a *intertextualidade*, partindo do pressuposto de que um manual só pode ser compreendido na sua relação com os outros manuais.

Esta análise se fez necessária à medida que, partindo dos pressupostos teórico-metodológicos elaborados por Foucault, identificamos nos textos um conjunto de enunciados³² com um mesmo sistema de regras. Este sistema é explicado pelo autor como conjunto de regras “anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social [...], as condições de exercício da função enunciativa” (1987b, p. 43-44). Logo, o conceito de enunciado articula-se ao de formação discursiva. Segundo o autor, sempre que se puder definir entre certo número de enunciados uma regularidade, se estará diante de uma formação discursiva (FD)³³.

O intercâmbio e a coadjuvação presentes entre os manuais garantem, a partir das formas teóricas e metodológicas, semelhanças na organização dos textos. A rigor, observamos que alguns aspectos *desenharam* a FD da HE. Assim sendo, selecionamos por meio de comparações, um quadro de aspectos que sur-

³² Foucault define enunciado como uma função epistemológica (o que pode ser dito) e política (quem está autorizado a dizer). O importante para Foucault é que o conceito de enunciado não se limita ao enunciado estritamente linguístico, mas a sua ampliação.

³³ Descreve Silva que o termo FD é utilizado, de forma geral, pela chamada “escola francesa de análise do discurso”, num sentido ligeiramente diferenciado do estabelecido por Foucault, sobretudo por Michel Pêcheux, que reconhece ter tomado de empréstimo o termo do outro autor (2000, p. 61).

giram do ordenamento dos textos, que regulam a FD e tornam específica a escrita da História da Educação. Sendo eles: “Civilizações”; “Instituições Educativas”; “Educação”; “Doutrinas Pedagógicas”; e “Cânone dos grandes educadores”.

Mediante estes aspectos, buscamos nos textos sua relação com o *social*, ou seja, um conjunto de posicionamentos elaborados que visam orientar, condensar e simbolizar aquilo que se acreditava ser certo ou errado sobre a educação (sobre a História da Educação). Tudo aquilo que é *performático*, descrito como *exemplar* para a futura atuação profissional do professor. Neste estilo próprio de escrita, observamos que estes aspectos organizam um discurso pedagógico (DP), institucionalizado e definido na/pela escola, que permite identificar valores, atitudes, opiniões, preceitos em similitudes ou dessemelhanças.

Atribuímos a tipologia de DP aos manuais, porque nos apoiamos nas proposições elaboradas por Orlandi (2009), compreendendo que este tipo de texto tem como marca a *nominalização* e como frase de base aquela com o verbo ser. Do ponto de vista de seu referente, o DP se mostra puramente cognitivo, informacional, porém, é *efeito de sentidos* e não mera transmissão de informação. O jogo ideológico assevera Orlandi, está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido que se quer único e da ilusão de ser os sujeitos a origem de seus próprios discursos (2009, p. 32).

A opção por este tipo de análise significou aproximar os manuais dos processos de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação dos professores. O fato de proporem concepções, definições, métodos pedagógicos, indica a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais, ou o tipo de saberes constitutivos mediante suas publicações. Ou seja, por meio do DP passamos a compreender que os manuais são mediadores (cada manual é um *mediato*) do discurso pedagógico voltado à formação de professores.

Considerando a dimensão desta pesquisa relacionada ao *archéion*, ao *inventarium* e ao *mediato* dos manuais de HE, engendram-se as *marcas* deixadas por estes manuais na história da formação docente, na história dos *modos de fazer* da escola.

1 O ARCHÉION DO DISCURSO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A história do passado tem valor em si mesma, mas êsse valor seria escasso se apenas se endereçasse ao nosso gosto e erudição. Antes vale o pedir-lhe um ensinamento para o presente, que ela nos deve ajudar a compreender em sua gênese, isto é, em suas causas, por longínquas que possam ser. Porque, ao mesmo tempo, permite-nos pressentir o que os problemas atuais têm de elementos novos, de dados irredutíveis a seus antecedentes. Pode ser que nosso tempo se encontre em presença duma situação pedagógica em grande parte inédita.
(Hubert, 1957)³⁴

Utiliza-se aqui o termo *archéion* enquanto sinonímia de *fonte*, *princípio*, e a partir destes, *poder*. Segundo Maingueneau (2000) o *archéion* é uma sede da autoridade, podendo ser, por exemplo, um palácio, um corpo de magistrados, mas também os arquivos públicos. O *archéion* associa o trabalho de “*fundação no e pelo discurso*”, pressupondo a determinação de um “*lugar associado a um corpo de enunciadores consagrados*, e à elaboração de uma *memória*”. (MAINGUENEAU, 2000, p. 07).

Partindo desta preposição, tomamos por empréstimo o termo *archéion* para compor este capítulo. Entendemos, dessa forma, que no *archéion* da História da Educação, legitimamente, se encontram os *manuals escolares*, porque não por acaso a História da Educação se tornou objeto de livros e não por acaso sofreu um processo de didatização. A partir desta afirmação, o que me move neste capítulo é o que *principia* a História da Educação – *sua gênese* – ocasionada por um conjunto de escritas desenvolvidas com a finalidade de subsidiar os cursos de formação docente, geradas por um grupo de educadores que se mantiveram ligados a estes cursos e, concomitante, à própria institucionalização da disciplina. Porém, não seria possível nem prudente em tão poucas páginas traçar todo um itinerário das escritas sobre História da Educação, desenvolvidas em diferentes espaços e contextos. Logo, considerando a dimensão deste problema, nossa proposta de análise incide sobre os contextos de produção e principais características dos manuais de História da Educação publicados pela CEN, elencados nesta

³⁴ Em todo o texto mantivemos a grafia original das obras citadas, por isso, em alguns trechos o leitor irá se deparar com grafias diferenciadas das atuais.

pesquisa. Sendo eles: “Noções de História da Educação” de Afrânio Peixoto; “História da Educação” de Paul Monroe; “Noções de História da Educação” de Theobaldo Miranda Santos; “História da Educação e da Pedagogia”, de Lorenzo Luzuriaga; “História da Pedagogia” (1957), de René Hubert.

Toda escolha é uma decisão difícil, porém, ao privilegiar estes manuais, pudemos adentrar num universo de produção, divulgação e circulação das escritas sobre HE. Mais que isso, pudemos perceber aquilo que converge e diverge neste itinerário. Portanto, considerando os manuais suportes privilegiados, que marcam e que tornam possível repensar os contornos que o campo da História da Educação possui, buscamos discuti-la em seu itinerário nacional e internacional, priorizando os países de origem dos manuais elencados: França, Estados Unidos, Argentina e Brasil³⁵.

Metodologicamente, voltamos no tempo – *ao surgimento da disciplina e de seus manuais* – a fim de revolver o itinerário da História da Educação e de suas escritas. Propusemo-nos a percorrer este itinerário acreditando que há sempre uma nova ou diferente forma de olhar para essa história. Trata-se de, a partir do presente interrogar o passado valendo-nos da historiografia, a fim de perceber que é importante dirigir o olhar ao *já visto*. Nesta perspectiva, Vieira nos lembra que a historiografia:

[...] é um lugar de crítica metodológica por excelência, ao passo que as análises das obras que circunscrevem as diversas especialidades favorecem o entendimento das estratégias mobilizadas pelos historiadores para produzir suas explicações sobre o passado, considerando os tipos de fontes, as demarcações temporal e espacial, as teorias sociais e as linguagens utilizadas pela pesquisa histórica em diferentes contextos. A rigor, é possível dizer que todas as áreas do conhecimento, das humanidades às ciências físico-naturalistas, têm seus fóruns de debates sobre os resultados alcançados e os métodos utilizados nas suas especialidades, porém, na historiografia, a crítica metodológica está acompanhada da percepção das condições nas quais a escrita da história foi produzida. (2011, p. 83-84, [grifos nossos])³⁶.

³⁵ Para a escolha dos países para compor este subitem do Capítulo 1, realizamos várias pesquisas sobre a qualidade das obras, artigos, e outros materiais produzidos, tendo em vista autores (conhecidos e reconhecidos) que têm contribuído significativamente para a composição do itinerário da história da educação.

³⁶ Vieira, em seu artigo denominado: “A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história”, apresenta duas questões principais: a primeira está relacionada a uma hipótese de sistematização dos tipos de narrativas, presentes na História da Edu-

Alguns autores outorgam à historiografia o sentido preciso de escrita da História, outros a utilizam para designar a produção escrita sobre temas históricos. A historiografia, precisamente, nos ajudou a (re)significar as narrações, os escritos sobre os acontecimentos do passado, articulando os níveis de compreensão da produção do conhecimento histórico (segundo uma visão de mundo), e rastreando (enquanto história da história) a construção da História da Educação.

No rastro deste itinerário, privilegiando os manuais, mostraremos que a História da Educação se constituiu sob a tutela de discursos enunciados por diferentes vozes que contribuíram para a formação e transformação do campo. E, estes mesmos discursos, possibilitam engendrar a memória de constituição deste campo de pesquisa e ensino. Logo, neste *archéion* determinado por diferentes vozes (países, obras, autores dos manuais), que concorrem para fazer a historicidade da História da Educação, tornou-se possível *desenhar* seu significado e sentidos para a formação de professores.

Resta-nos esclarecer que no delineamento deste percurso, as disciplinas História da Educação (HE) e História da Pedagogia (HP) são propostas de forma equivalente, pois, a partir da análise dos manuais e da institucionalização da disciplina, verificamos uma linha que aproxima as duas disciplinas. Ou seja, em alguns contextos (como veremos a seguir), tanto a HE como a HP (ou das doutrinas pedagógicas) abrangem o mesmo conjunto de ideias e teorias sobre a educação, ou ainda, em alguns casos HE e HP são propostas de forma combinada e complementar.

cação no Brasil; e a segunda diz respeito a análise das narrativas presentes nos manuais de História da Educação, produzidos na primeira metade do século XX, voltados para os cursos de formação de professores e escritos por autores brasileiros, intitulados: “Noções de História da Educação”, escritos por Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos.

1.1 O ITINERÁRIO INTERNACIONAL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DE SEUS MANUAIS

A HE nasceu como disciplina acadêmica na Alemanha, em meados do século XIX, graças à constituição da Pedagogia como disciplina universitária, à criação e difusão de seminários de formação docente e à conseguinte delimitação de um corpo de conhecimentos necessários a sua formação. Na sua constituição, tal como proposto por Herbart, fundador da pedagogia pautada na ética e na psicologia, a HE “poderia desempenhar um papel formativo de caráter geral ou cultural ou ser entendida [...] como uma disciplina antes prática e ilustrativa que reflexiva e teórica” – assim sendo, a história poderia proporcionar modelos de formação (VIÑAO, 2002, p. 224-225 [tradução nossa]).

A possível influência da historiografia alemã – da Escola Histórica Alemã – em outros países, bem como o estabelecimento do ensino da HE nos programas de formação de professores, provavelmente são as características principais da sua consolidação nas últimas décadas do século XIX e primeiras do século XX. Na Europa, a criação dos cursos de HE em Escolas Normais e Universidades ocorreriam desde o final do século XIX, posteriormente sendo propagados em outros países, como o Brasil (ESCOLANO BENITO, 1984; VIÑAO, 2002; BASTOS, 2006).

O modelo da historiografia alemã, em que pontificaram Humboldt e Ranke e, posteriormente Wilhelm Dilthey (1833-1911), constituiria uma primeira tendência, com forte repercussão na Europa e América.

Wilhelm Dilthey, um dos principais representantes da Escola Histórica Alemã, segundo Ortega y Gasset (1958), pode ser considerado o pensador mais importante da segunda metade do século XIX, e sua teoria relativa às ciências do espírito, considerada uma importante base do pensamento filosófico de todo o século XX. Segundo Silva (2006, p. 53), foi com Dilthey que a *consciência histórica* ganhou um sistema. E, essa consciência passaria a oferecer um saber acerca do homem “sem cair em um individualismo esgotante; salva o indivíduo, mas injetando-lhe na comunidade, é dizer, na história”. Dessa forma, Dilthey se mostrava contrário aos metafísicos e positivistas que não acreditavam na autonomia das

ciências humanas e que insistiam na submissão destas a outros modelos, nas mais das vezes, a-históricos.

Dilthey acreditava que a vida humana possuía sua historicidade, mas como a história não era reconhecida como ciência (em seu tempo), teve que criar um caminho metodológico para trilhar esse campo. Neste sentido, resumidamente, o trabalho teórico e histórico em Dilthey tornou-se “uma coisa só, pois para ele, era impossível conhecer a vida humana sem lançar mão de uma idéia norteadora” – da história (SILVA, 2006, p. 58). Dilthey dedicou grande parte de seu trabalho à história do pensamento, história das ideias e história do conhecimento.

Para o filósofo alemão, é a partir de uma análise histórica que se passa a compreender a vida, porém, fazia-se necessário:

(...) aproximar as ciências históricas, antropológicas, culturais e sociais em um trabalho interdisciplinar, unir teoria e história, mostrando a interdependência do saber sistemático e da descrição histórica; discernir as proposições de validade universal dos juízos historicamente condicionados e sintetizar ‘fato’ e ‘dever’ (REIS, 2003, p. 94-95).

Sobre a importância da história, citado por Silva (2006, p. 63), Dilthey explicaria:

(...) o método histórico segue a marcha do desenvolvimento no qual a filosofia tem lutado até agora para lograr semelhantes fundamentos; busca o lugar histórico de cada uma das teorias dentro deste desenvolvimento e trata de orientar acerca do valor, condicionado pela trama histórica destas teorias, adentrando-se nesta conexão do desenvolvimento quer lograr também um juízo sobre o impulso mais íntimo do atual movimento científico. (Dilthey, [1883] 1949, p. 3).

Destarte, entre 1884 e 1894, seria o próprio Dilthey que passaria a ministrar na Universidade de Berlim *Lições de História da Pedagogia* (podendo ser considerada de HE), as quais seriam publicadas em 1934, na coleção organizada por “Otto F. Bolnow – Wilhelm Dilthey’s, *Gesammelte Schriften* [Obras Completas de Wilhelm Dilthey] –, no tomo IX com o título ‘Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems [Pedagogia. História e Linhas Básicas dos Sistemas]’ ” (BASTOS, 2006, p. 336). Descreve Rico (2009, p. 47) que o manual de Dilthey

pode ser pensado dentro de uma perspectiva *culturalista*, devido às ciências do espírito irradiadas pelo autor que sustentavam a premissa de uma história do pensamento e de valores arraigados nas diversas culturas e civilizações.

Da mesma maneira, porém anteriormente, em 1874 na França, o professor da Faculdade de Letras de Toulouse, Gabriel Compayré, inauguraria o curso de Filosofia da Educação, cujo programa consagrou-se inteiramente à *História das Doutrinas da Educação*. Em 1888, Compayré publicaria a obra “Histoire de la Pédagogie” [História da Pedagogia].

Compayré (1843-1913) tornar-se-ia encarregado do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior de Professoras, em 1880, na França. Este autor graduou-se em Filosofia, sendo professor de Liceus. Doutorou-se em Letras. Em 1881, foi eleito deputado, e reeleito em 1885, tendo por defesa a instrução pública apoiando as reformas de Jules Ferry. Foi reitor da Academia de Poitiers e de Lyon, em 1890. Em 1895, foi nomeado Inspetor Geral do Ensino Secundário (BASTOS, 2009, p. 165).

Nas suas aulas, Compayré “dava ênfase à psicologia da infância e à história da educação”, considerando legítimo que a HP ocupasse lugar nos cursos de formação docente (BASTOS, 2009, p. 165). Para ele, a HP se configurava como “verdadeiramente uma escola de educação, uma das fontes da pedagogia definitiva” (Compayré, 1911, p. 1.546).

Bastos (2009) descreve as maneiras como Compayré desenvolvia a disciplina: pelas doutrinas pedagógicas e pelas instituições educacionais; pela história da educação geral e pela história da instrução pública; classificando certo número de sistemas, as opiniões e aplicações pedagógicas em todas as épocas e em todos os países (166-167). Segundo Compayré:

Na ciência da educação, ao contrário, como em todas as ciências filosóficas, a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência. [...] O ecletismo, quer dizer, o método que consiste em fazer uma escolha nas ideias em circulação, não teria nenhum sentido nas ciências da natureza; mas tem um papel a desempenhar, e um papel útil, nas ciências morais, em particular na pedagogia. Aliás, em matéria de educação, os próprios erros merecem ser estudados, e pôde-se dizer que eles constituíam um mesmo número de experiências faltantes, que contribuem para o progresso dos métodos assinalando os obstáculos que é preciso evitar [...]. Ela mostra claramente como a natureza humana ele-

vou-se aos poucos do instinto à reflexão, das concepções estreitas e mesquinhas a concepções mais amplas, de uma definição incompleta da vida e do destino a uma compreensão ampla de todas as necessidades e de todas as aspirações. (1911, p. 1.546 [tradução nossa]).

Ressaltamos, a partir da citação acima, como fez Felgueiras (2008), que Compayré credita às doutrinas pedagógicas a formação do espírito, defendendo que a HE é a história do pensamento, “podendo substituir no ensino popular a difícil história da filosofia e da religião” (p. 492).

Nóvoa (1994) e Bastos (2009) afirmam que da vasta produção bibliográfica de Compayré³⁷, várias obras podem ser consideradas modelo para as demais histórias da educação escritas e ensinadas nos séculos XIX e XX. As obras de Compayré obtiveram várias traduções, sendo que para o espanhol foram traduzidas, ainda no século XIX: “Curso de pedagogía teórica y práctica”; “Psicología Teórica y práctica aplicada à educación”; “Curso de moral teórica e prática”, “Historia de la Pedagogía”; e para outros países, como Portugal (BASTOS, 2009, p. 166).

No Brasil, como destacou Damasco Penna (no prefácio do manual de René Hubert, 1957, p.VII), as obras pedagógicas de Compayré foram vastamente conhecidas, particularmente: “Psychologie appliquée à l’éducation” [Psicologia aplicada à Educação]; “Cours de Pédagogie théorique et pratique” [Curso de Pedagogia teórica e prática]; além de “Histoire de la Pédagogie” [História da Pedagogia].

Na obra “História da Pedagogia”, Compayré (1911, p. 1.550) citado por Bastos, propõe:

[...] dar menos atenção à história mais antiga e fazer uma rápida passagem sobre as sociedades orientais, abordando tão somente os povos clássicos: Grécia e Roma. Da mesma forma, recomenda

³⁷ Dentre sua vasta publicação, destacamos: “La philosophie de David Hume” (1873); “Cours d’philosophie, leçon d’ouverture” (1874); “Des idées de Rabelais en matière d’éducation” (1876); “Histoire critique d’as doctrines de l’éducation en France depuis le seizième siècle” (1877, 1879); “Cours de pédagogie théorique et pratique” (1885); “Notions élémentaires de psychologie” (1887); “Cours de morale théorique et pratique” (1887); “Psychologie appliquée à l’éducation” (1889-1890); “Études sur l’enseignement et sur l’éducation” (1891); “L’évolution intellectuelle et morale de l’enfant” (1893); entre tantas outras, como “Histoire de la Pédagogie” (1911), vastamente publicada (BASTOS, 2009, p. 166).

um breve estudo dos primeiros séculos do cristianismo e da idade média, considerada por ele, 'época muito pobre do ponto de vista pedagógico'. Enfatiza que, a partir do século XVI, deve ser feita uma análise minuciosa da educação, período de sua expansão e alargamento, quando a 'pedagogia começa verdadeiramente, com Erasmo, Rabelais, Montaigne, que tentam introduzir uma grande novidade: uma educação que saia de seu próprio ser, isto é, da natureza humana; (...) uma educação humana, natural e racional'. Mas, é no século XVIII que ocorre a renovação dos estudos e métodos, mais em teoria do que na prática. Do século XIX, deve ser apresentado um resumo das teorias e das instituições escolares que o marcam. Conclui o verbete, afirmando que essas são as grandes linhas da história da pedagogia, tanto do domínio das idéias como do domínio dos fatos, em sua relação à educação. (2009, p. 167).

Assim sendo, a finalidade do ensino da HP/HE para Compayré era mostrar por meio das civilizações, dos pensadores, a evolução e o progresso sempre contínuo das ideias educacionais. Defendia o autor que as doutrinas pedagógicas não eram opiniões fortuitas, nem acontecimentos sem consequência e alcance:

De um lado, tem suas causas e seus princípios, as crenças religiosas, morais e políticas de que são a aplicação e imagem fiel. De outro, tem seus efeitos: concorrem para afeiçoar os espíritos, estabelecer os costumes, a levantar ou degradar os personagens, exercem, por consequência, sobre os acontecimentos históricos, uma parte de influência e de ação. Teoricamente, uma doutrina pedagógica implica em adotar uma maneira particular de conceber a natureza e o destino do homem. (COMPAYRÉ, 1.880, p. 4, [tradução nossa]).³⁸

Ao defender que as doutrinas pedagógicas têm as suas causas políticas, morais, religiosas, devendo ser estudadas dentro do seu contexto, Compayré, procurou evitar uma história das ideias. Porém, a utilização do método cronológico, linear, e o programa que apresenta para o seu ensino (da Antiguidade clássica até ao século XIX), o levaria a cair naquilo que dizia evitar (FELGUEIRAS, 2008, p.492).

³⁸ Cf. COMPAYRÉ, G. Histoire Critique des Doctrines de L'Éducation en France depuis le Seizième Siècle. Disponível em : <<http://www.archive.org/stream/histoirecritique01compuoft#page/n3/mode/2up>>.

Sobre as doutrinas pedagógicas (HP), outro professor e autor francês Louis Riboulet³⁹, descrevera que esta seria um elemento indispensável para a formação dos educadores (s/d, p. 18). Seu estudo dava ideias gerais sobre questões essenciais da educação, fazendo com que os futuros educadores conhecessem o desenvolvimento das instituições escolares, a evolução dos métodos e o valor das obras que deveriam ser consultadas posteriormente:

A história da pedagogia, além do interesse que apresenta a todo espírito cultivado, nos revela a origem, a evolução, o aperfeiçoamento incessante dos métodos; faz conhecer a contribuição de cada século para os progressos do ensino, a influência dos acontecimentos históricos na fundação das escolas; julga, em nome da moral, e de uma sã psicologia, as idéias dos clássicos da pedagogia; enfim, ela recolhe as verdades duradouras cuja reunião constitui os elementos duma teoria, senão definitiva da educação, pelo menos fixada nas suas grandes linhas.

[...] nos faz conhecer as mais belas páginas dos grandes educadores. Que proveito não tiramos deste estudo quando nos põe em relação com gênios imortais [...]. Os seus nobres exemplos são de natureza a fortificar os corações e as vontades [...]. O conhecimento das quimeras e dos erros pedagógicos também não é sem proveito. (s/d, p. 18-20).

Conclui Riboulet, como se viu, que a HP está intimamente ligada a HE, pois, ambas tem o mesmo domínio, se complementam e se “inspecionam mutuamente”. O estudo histórico, nesta medida, não dispensa as doutrinas – é estimulante e guia, fornecendo termos de comparação para julgar o que se estabelece (s/d, p. 18). Segundo o autor, em seu manual “História da Pedagogia” foram privilegiados:

[...] sucessivamente a antiguidade, os primeiros séculos do cristianismo, a Idade Média, a Renascença e os tempos modernos, seguindo o desenvolvimento das instituições escolares e indagando, dos mestres eminentes de cada época, como eles conceberam o

³⁹ L. Riboulet (1871-1944), diplomado em Estudos Superiores de Filosofia e História da Educação, foi professor no Instituto N. D. de Valbenoite, em Saint-Etienne, na França. Autor de “Histoire de la Pédagogie”(1925, Prefácio de André Baudrillart), obra premiada pela Academia Francesa, e publicada no Brasil pela Editora Francisco Alves (s/d), citada neste trabalho. Riboulet foi autor de várias outras obras, cuja questão central era a educação e HE: “Conseils sur le Travail Intellectuel: aux Étudiants et aux Jeunes Maîtres Histoire de la Pédagogie”; “L'Eglise et l'Éducation de l'Ère Chrétienne au XIV Siècle”; “La Discipline Préventive et ses Éléments Essentiels”, “Manuel de Psychologie Appliquée à l'Éducation”; “Pédagogie Générale”; “Méthodologie Générale”.

problema da educação. Assim unimos constantemente a história das instituições à análise das doutrinas; agir de outro modo seria isolar idéias e fatos que, na realidade, nunca tiveram separados. (s/d, p. 20).

Da mesma forma, porém adentrando a década de 1930, Claparède em seu livro “L’éducation fonctionnelle” [Educação Funcional] (1931), citado por Leif e Rustin, descreveria:

A história da pedagogia, cúmulo do tédio e da desolação enquanto não passa de um conjunto de lições que os infelizes alunos das escolas normais devem ingurgitar para o exame, transforma-se, ao contrário, em epopeia palpitante, considerada como o quadro das sucessivas revoltas desencadeadas, nos observadores esclarecidos, por um regime de educação contra a natureza, esmagador da vida, contrário ao propósito da educação, que é expandir a vida! (1960, p. VII).

Conforme ressaltou Escolano Benito, citado por Rico (2009, p. 44), estes modelos de escrita, que tanto respondiam às finalidades didático-formativas como refletiam preocupação pragmático-moral do ensino histórico, estiveram presentes nos manuais nas primeiras décadas do século XX. Nestes termos, os textos procedentes de Dilthey, Compayré, também de outros autores como Riboulet, serviram de inspiração para a escrita de manuais em outros países, como o Brasil.

Todo esse fenômeno ocorreu concomitante a implantação de cursos de HE/HP. Na França este movimento aconteceu em 1879 e na Espanha em 1882, juntamente com a criação de museus pedagógicos, tornando possível segundo Viñao:

[...] um clima que justifica o que Durkheim, abrindo em 1904 um curso na Sorbone sobre a evolução pedagógica na França, o inicia com uma defesa vigorosa do ‘interesse pedagógico do tema’ e da sua necessidade para os professores do ensino secundário ao ponto de dizer que ‘uma história do ensino’ era ‘a melhor das pedagogias’ [...] (2002, p. 226 [tradução nossa]).

Há mais de um século, além de Compayré, Émile Durkheim apresentou seu curso de HE na França. Durkheim tratou diretamente da relação entre a teoria e a prática, bem como, relacionou as mudanças na educação com o contexto his-

tórico. Citado por McCulloch (2010, p. 1), Durkheim (1977, p. 4)⁴⁰ enfatizou que os professores deveriam se familiarizar com os problemas relacionados à educação e com os métodos sugeridos, a fim de serem capazes de “tomar as decisões de forma independente e utilizando conhecimento adequado”. Esta familiarização deveria ocorrer a partir de um estudo da teoria da educação, dada ao futuro professor ainda na universidade.

Nesta perspectiva, a história se apresentou para Durkheim como fundamento – estudo do passado – para a teoria da educação. Para o autor, só estudando cuidadosamente o passado é que se podia chegar a antecipar o futuro e a compreender o presente, por isso, uma história do ensino é a melhor das escolas pedagógicas (1904-1905). Além disso, segundo McCulloch (2010, p. 2), a história para Durkheim:

[...] foi um fator em seu próprio benefício, para revelar organizações e seus ideais ao longo do tempo e para compreender ‘o homem em sua totalidade no decorrer do tempo’. O presente foi por si só apenas ‘uma extrapolação do passado que não pode ser servido sem perder a parte mais importante de sua significância’ (Durkheim 1977, p. 12, 15).

Declarações como esta, feitas por Durkheim, atribuindo à história um papel central na formação dos professores, como também os investimentos de Compa-yré na sistematização do estudo das doutrinas pedagógicas do passado, e de Dilthey na consolidação da ciência histórica, em seus diferentes contextos, refletiriam a favor da inclusão da história (HE/HP) nos currículos de formação de professores.

Viñao (2002) aponta que a introdução da HE nas Escolas Normais Francesas se daria em 1881 e na Espanha em 1898. Na Inglaterra a disciplina se estabeleceria em 1890 nos *Teacher’s Training Colleges*, em especial para a formação de professores de ensino secundário. Na Bélgica, segundo Bastos (2009, p. 160) a HE esteve presente desde 1881, porém, seria a partir de 1890 que a disciplina seria incluída no currículo das Universidades, quando passam a formar professores para o ensino secundário.

⁴⁰ A obra de Durkheim a qual se refere McCulloch é: “The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France”, London: RKP, 1977.

Esta introdução da HE nas instituições de formação de professores acompanharia as mudanças que se desenvolveram no campo educacional, ocasionadas por alterações científicas, tecnológicas, políticas, econômicas, sociais e culturais das sociedades; como também, acompanharia as mudanças no campo filosófico e histórico que demonstravam novas visões de Homem e Sociedade.

É neste cenário de mudanças que a Sorbonne inaugurou o curso de Ciências da Educação ou de Pedagogia, na década de 1880, que viria a facilitar a introdução da história (como veremos a seguir, no item 1.1.1) nas instituições superiores de ensino.

Neste processo de institucionalização da disciplina HE/HP nas Universidades ou nas Instituições de Ensino Secundário, ainda que em tempos e espaços diferentes, observamos, assim como fez Warde ao analisar a HE sob a ótica da História das Disciplinas, que embora não se deva afirmar que uma disciplina acadêmica repercute no comportamento de uma disciplina escolar, é salutar pensar e trabalhar com a hipótese destas mantendo “algum grau de influência recíproca” (2000, p. 89). Isto porque não há na gênese da HE elementos que a configurem exclusivamente como disciplina acadêmica⁴¹. Logo, a questão que se impõe diz respeito ao conteúdo de HE presente nos cursos de formação de professores, independentemente do nível de ensino.

Como apontamos na introdução, estimamos por meio das considerações elaboradas Chervel (1990)⁴², que as disciplinas escolares, intervêm na história cultural das sociedades. As disciplinas escolares, neste sentido, têm por função preparar “a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. [...] As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no con-

⁴¹ Goodson em sua obra “A construção social do currículo” (1997), explica que no processo histórico das disciplinas escolares nem sempre uma disciplina tem sua formação inicial no contexto universitário para depois ser criada nas escolas. As disciplinas podem ser originadas na própria escola. Porém, com o passar do tempo busca-se uma melhoria de status das disciplinas por meio de um processo que tende, de forma não linear, ao acadêmico. Ou seja, a valorização e legitimação de uma disciplina escolar passa pela aproximação das estruturas acadêmicas, como por exemplo, a intensificação de exames e certificações.

⁴² Cf. CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: “Teoria & Educação”, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

texto da escola ou colégio.” (p. 221-222). O entendimento de disciplina escolar remete à própria escola como seu local de produção.

Se se pode atribuir um papel ‘estruturante’ à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Uma disciplina escolar, portanto, comporta as práticas docentes, os conteúdos, também suas próprias finalidades, função e funcionamento, seus materiais, seus exames, sua relação com currículos e programas de ensino. Chervel, neste sentido, afirma que as fronteiras entre as disciplinas são traçadas a partir dos programas, horários, livros, pela formação dos professores, etc. Com relação especificamente à função do livro, Chervel destaca:

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. (1990, p. 202).

Apesar de não termos priorizado neste trabalho a história da disciplina, compreendemos que ocorre tanto nas universidades como nas Instituições de Ensino Secundário, um movimento de disseminação de conhecimentos elaborados no interior da disciplina de HE, propagados principalmente por meio dos manuais. Neste sentido, obviamente, os manuais são portadores dos conteúdos selecionados para subsidiar a formação docente. Não são materiais produzidos iso-

lados da relação que se estabelece entre currículos, programas e a disciplina de HE.

Dessa forma, ao tomar os manuais como instâncias de produção e circulação de saberes, torna-se possível identificar as marcas que definem a disciplina de HE, pois a estrutura e conteúdo dos manuais sinalizam “para uma tradição disciplinar” criada e adotada ao longo do século XX (BASTOS, 2009, p. 160).

Muitos autores como Bastos (2009), Alarcón e Ciordia (2002) e Escolano Benito (1997), descrevem que o início da publicação de obras que versavam sobre HE iniciaria com a do alemão A. H. Niemeyer: “Compêndio de história geral da educação e do ensino” (1799)⁴³. Contudo, no livro do ex-aluno de Paul Monroe, Henry Suzzalo (de *Teachers College, Columbia University*) em parceria com o professor William H. Burnham (de *Clark University*), intitulado: “History of Education as a professional subject”⁴⁴ [História da Educação como uma disciplina profissional], publicado em 1908, observamos que obras de HE – *Educational History* – teriam sido produzidas anteriormente: a primeira tentativa teria sido provavelmente de “Mangelsdorf em 1779, seguida por Geschichte Ruhkopf em 1794”, para depois ocorrer o levantamento histórico de Niemeyer em 1799, e de Schwarz, em 1813 (p. 5 [tradução nossa]).

Segundo Bastos (2006, p. 335), também podem ser considerados manuais de HE/HP a obra de T. Fritz: “Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire” (Strasbourg, 1843); e de Karl Schmidt (1819-1864): “Geschichte der Pädagogik, dargestellt in wettgeschichtlicher. Entwicklung und in organischem Zusammenhang mit dem Kulturleben” (1860-62), publicação em quatro volumes. Ressaltamos ainda a publicação de dicionários como o de Buisson, intitulado “Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire” [Dicionário de pedagogia e da instrução primária], na França (1879-1887).

Somem-se a estes manuais, outros como os escritos por Karl Von Raumer (1843-1854): “German Educational Reformers” [Reformadores Educacionais Ale-

⁴³ Nóvoa (1994) cita o título da obra em português por não ter sido possível localizar o título original em alemão.

⁴⁴ Esta obra é dividida em duas partes, sendo a primeira intitulada: “History of Education”, páginas 03 a 27, em texto único (sem subitens), organizada por William H. Burnham; e a segunda parte organizada por Henry Suzzalo, intitulada: “The Professional Use of the History of Education”, dividida em três subitens: I- *Introduction*; II- *The Administrative Status of the History of Education*; III- *The Organization of the History of Education for Professional use in the Universities*, p. 29-67.

mães] na Alemanha, em 1863; e por Gabriel Compayré (1883) na França, que centravam seus escritos na vida dos grandes pedagogos, na história das instituições educativas mais relevantes e nas considerações específicas da HE de seus países.

Para buscar a ampliação deste debate sobre o itinerário historiográfico da HE, organizamos a exposição a seguir, como havíamos enfatizado no início do capítulo, priorizando os manuais elencados para esta pesquisa, a fim de adentrar no universo da HE, tal como foi engendrada para os cursos de formação docente em diferentes países e contextos.

1.1.1 OS MANUAIS FRANCESES

Na França, no período de 1880 a 1900, ocorreria uma vasta produção em HE. Foram escritas monografias, obras coletivas e grandes sínteses dirigidas principalmente por Gréard, Liard, Buisson e Compayré, como vimos anteriormente, resultantes em sua maioria dos cursos ministrados por esses mesmos autores em Escolas Normais ou Universidades Francesas, no início da III República (BASTOS, 2009, p. 158). Portanto, a França oferece importante referência tanto com relação à implantação de cursos de HE/HP, quanto à produção e circulação de manuais (em cenário nacional e internacional).

Nesta perspectiva, gostaria de destacar que foram traduzidos e publicados no Brasil vários manuais de HE franceses, provavelmente devido à sua significativa circulação e seus importantes autores. Dentre estas obras, localizadas em bibliotecas brasileiras⁴⁵, destacamos:

- “Histoire Universelle de la Pédagogie” (1867), de Jules Paroz;
- “Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France”(1879) ; “Histoire de la Pédagogie (1883), de Gabriel Compayré”;

⁴⁵ Cf. o levantamento de manuais de História da Educação feito por Nóvoa e citado por Bastos, em: “Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950)”, 2006, p. 337-339.

- “La Pédagogie: son évolution et son histoire” (1886), de C. Issaurat;
- “Pédagogie Historique” (1891), de Paul Rousselot;
- “L’Évolution de l’éducation” (1898), de Charles Letourneau;
- “Histoire de l’Instruction et de l’Éducation” (1906), de François Guex;
- “Histoire de la Pédagogie” (1927), de L. Riboulet;
- “L’évolution Pédagogique en France” (1938), de E. Durkheim;
- “Histoire de l’éducation” (1948), de R. Gal.

Além destes manuais, seriam publicados no Brasil um conjunto de obras de HE franceses publicados pela CEN, mencionados anteriormente: “Histoire de la Pédagogie” (1949), de René Hubert; “Pédagogie Générale - par l’étude des doctrines pédagogiques” (1953), de J. Leif e G. Rustin; “Histoire de la Pédagogie”, de M. Debesse e G. Mialaret.

1.1.1.1 “HISTÓRIA DA PEDAGOGIA” DE RENÉ HUBERT

O manual “História da Pedagogia” de René Hubert, que obteve larga tiragem no Brasil (aproximadamente 30.000 exemplares), foi publicado primeiramente pela *Presses Universitaires de France*, Paris, em 1949, décadas após a institucionalização da disciplina, com a finalidade de subsidiar os cursos de formação de professores.

O autor da obra, René Hubert (1885-1954), foi sociólogo, Reitor da Universidade de Strasbourg, e autor de várias obras, como: “Les Sciences Sociales dans L’Encyclopédie” (1923), “Manuel de Sociologie” (1935) e “Contribution à l’étude sociologique de la notion de droit naturel” (1933).

Hubert, em seu manual, aspirando dar uma interpretação sociológica do passado, sugere uma HP enquanto história do espírito humano, porque esta é a descrição das formações sucessivas que “ele [o homem] recebeu, como das que, nas diversas épocas, os grandes pensadores desejaram que recebesse” (1957, p. VIII). Segundo o autor não há doutrina pedagógica concebível sem conhecimento

geral dos fatos e das teorias do passado. Nesta perspectiva, qualifica sua obra como pioneira no gênero e declara ser a obra de Compayré (“Histoire critique des doctrines de l’éducation en France depuis Le XVI siècle”, Paris, 1881) obsoleta e limitada à pedagogia francesa.

Para Hubert, a *lição* que a HP oferece é:

[...] que cada sistema de educação durou porque não tinha nada de arbitrário, porque era, como diz DURKHEIM, a resultante de estados sociais determinados, com os quais era harmônico, porque concretizava e justificava o ideal que a sociedade, na qual se instituía, possuía do homem, do que este deve ser, do tríplice ponto de vista físico, intelectual e moral. Se o sistema mudou, é que a própria sociedade mudou. (HUBERT, 1957, p. 4).

O que a sociedade visa salvaguardar pela educação dos jovens, segundo Hubert, são as tradições, as aspirações projetadas no futuro. Uma educação renovada, neste sentido, necessitaria que as ciências da natureza dessem lugar às ciências do homem: “ciência psicológica que dá o conhecimento mental da criança, ciência social que permite discernir as condições de equilíbrio, [...], de funcionamento e de evolução dos grupos humanos.” (1957, p. 38).

Ao demonstrar sua predileção pela ciência sociológica e psicológica, Hubert colabora para a análise sobre os processos que constituíram e delimitaram o que deveria ser ensinado em HE na França.

É necessário asseverar que a consolidação da HE ocorre neste país concomitante ao desenvolvimento das chamadas *Ciências da Educação*. O curso de Pedagogia ou Ciências da Educação, inaugurado em 1883 na Sorbonne, discorre Meumann (1947)⁴⁶ em sua obra “Pedagogia Experimental”, absorve a Pedagogia enquanto a ciência que trata da educação das crianças e adolescentes, e que se difere dos demais ramos científicos porque sua finalidade investigativa recai sobre o que é *educacional*.

Segundo Meumann, a Pedagogia se constituiu como uma ciência substantiva que necessitava do auxílio de outras ciências, consideradas “limítrofes”. Estas ciências se dividiriam entre *fundamentais* e *auxiliares*. As ciências fundamentais,

⁴⁶ Ernesto Meumann, considerado um dos principais representantes da pedagogia científica, publica sua obra “Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen” [Pedagogia Experimental], a primeira vez em 1911, em Leipzig, Alemanha.

consideradas aquelas cujos métodos e resultados elaboravam os conceitos fundamentais da Pedagogia, eram as seguintes: a) *Psicologia*: que investiga o sujeito da educação; b) *Ética*: que orienta os fins da educação por meio da moral; c) *Estética*: que é a ciência da cultura, pois os fins educativos são ao mesmo tempo estéticos e culturais; d) *Teologia*: pois a vida moral depende da religiosa, sendo que a obra educativa precisa ser organizada de um ponto de vista de determinada “confesión”; e) *Lógica* (de modo especial a *Metodologia*): necessária para auxiliar na elaboração de materiais de ensino. Por outro lado, as ciências particulares entre as da natureza e do espírito – História, Geografia, Matemática, entre outras – eram consideradas ciências auxiliares porque ofereciam materiais particulares à Pedagogia (MEUMANN, 1947, p. 14-15). Portanto, sobre as Ciências da Educação ou Pedagogia, analisa Ramos do Ó (2006, p. 17):

[...] O seu método consistiria tão-só em observar os factos da vida física e moral do homem. O seu problema maior era o de tornar visível e manipulável cada um daqueles sujeitos, tarefa esta que apenas se imaginava possível se realizada a partir de uma dissecação sistemática da espiritualidade do educando: as leis gerais e a respectiva reflexão indutiva da pedagogia direccionar-se-iam para o levantamento e a construção racional dos factos da intimidade, em ordem a um cabal estabelecimento do mapa da alma humana.

A escola republicana de Jules Ferry não somente institucionalizaria a Pedagogia (com a publicação do Dicionário de Pedagogia; a criação do Museu pedagógico; a fundação da *Revista Pedagógica*), mas também *universalizaria* a Pedagogia, por meio da criação do curso de Ciências da Educação (HOUSSAYE, 2009, p. 168). Esta universalização provocaria a disseminação deste curso nas faculdades de letras da província e promoveria, sistematicamente, a oferta deste aos professores de Filosofia.

Destarte, desde os anos de 1880, seriam os filósofos como Gabriel Compayré, que reduziriam a Pedagogia à Psicologia da Educação, já que esta começaria a ganhar espaço e autonomia (em 1889 é fundada na *l'École des hautes études à Paris* o laboratório de Psicologia)⁴⁷. E, seriam estes mesmos filósofos

⁴⁷ Podem ser considerados representantes desta tendência de reduzir a pedagogia à psicologia: o próprio Compayré, Pécaut, Gréard, Marion, Buisson, Thamin, Dumesnil, Janet.

que se colocariam como especialistas da Pedagogia, tornando-se professores de Ciência da Educação e Pedagogia – inscrevendo-se institucionalmente nos cursos de formação de professores.

Para os filósofos de 1880, “a ciência da educação é dada como o apogeu da filosofia da educação por intermédio da psicologia científica”. (HOUSSAYE, 2009, p. 169 [tradução nossa]). A Pedagogia se decompôs e se dissolveu em saber psicológico aplicado, sendo a Filosofia a alimentar a Psicologia e efetivamente a Pedagogia experimental de Binet, Claparède, Buyse e Aurélien Fabre. Logo, a concepção psicológica se tornaria *prégnante* (se impondo ao espírito) a ponto da psicologia aplicada à educação ser posta no programa das Escolas normais primárias e superiores a partir de 1881. Somente em 1920, a sociologia seria acrescentada ao programa, pretendendo também, revelar os propósitos da educação, descreve Houssaye (2009).

A inclinação pela ciência psicológica alimentada pela Filosofia será *entoada* por vários autores de manuais de HE franceses. Neste sentido, Baudrillart⁴⁸, no prefácio do manual de Riboulet: “História da Pedagogia” (s/d), destacou que a HP/HE é uma *ciência* e uma *arte*. Ciência porque supõe o conhecimento da psicologia e até uma parte da fisiologia; arte, pela adaptação, flexibilidade, habilidade e até mesmo “dons naturais” que ela exige. (BAUDRILLART, s/d, p. 7).

A HE que a princípio havia nascido com a finalidade do domínio do conhecimento histórico – criada nos moldes da historiografia alemã –, com o passar do tempo fora perdendo parte deste sentido, a partir do momento que a Pedagogia passou a definir-se numa perspectiva aplicada com base nos “critérios científicos da psicologia experimental e da sociologia positiva” (NÓVOA, 1991, p. 12). Nesta perspectiva, a escrita de manuais elaborada pelos professores (filósofos) responsáveis pelas Ciências da Educação, passaria a atender tais critérios práticos (aplicados) impostos pela Pedagogia, tornando-se utilitarista/prática. Manuais que evocam por meio de lições sobre o passado, a descrição de fatos, ideias e práticas educativas para o consumo dos futuros professores.

⁴⁸ André Baudrillart foi autor de várias obras sobre ciência e religião: “Saint Séverin. Apôtre du Norique” (1908); “Les Divinités de la Victoire en Grèce et en Italie”(1894); “Les Catacombes de Rome”(1905); “La Charité aux premiers siècles du christianisme” (1907); “La religion romaine”(1907). Escreve o prefácio do manual de L. Riboulet “Histoire de la Pédagogie” (1925), enaltecendo ser uma obra que adere claramente aos princípios católicos.

Neste itinerário, décadas mais tarde, os professores de Filosofia continuariam (em 1940) responsáveis por ensinar nas escolas normais, ao mesmo tempo as disciplinas: pedagogia geral, filosofia da educação, psicologia infantil e antropologia social. Em outras palavras, os filósofos instalaram-se como especialistas da formação dos professores primários centrados na *psychopédagogie*.

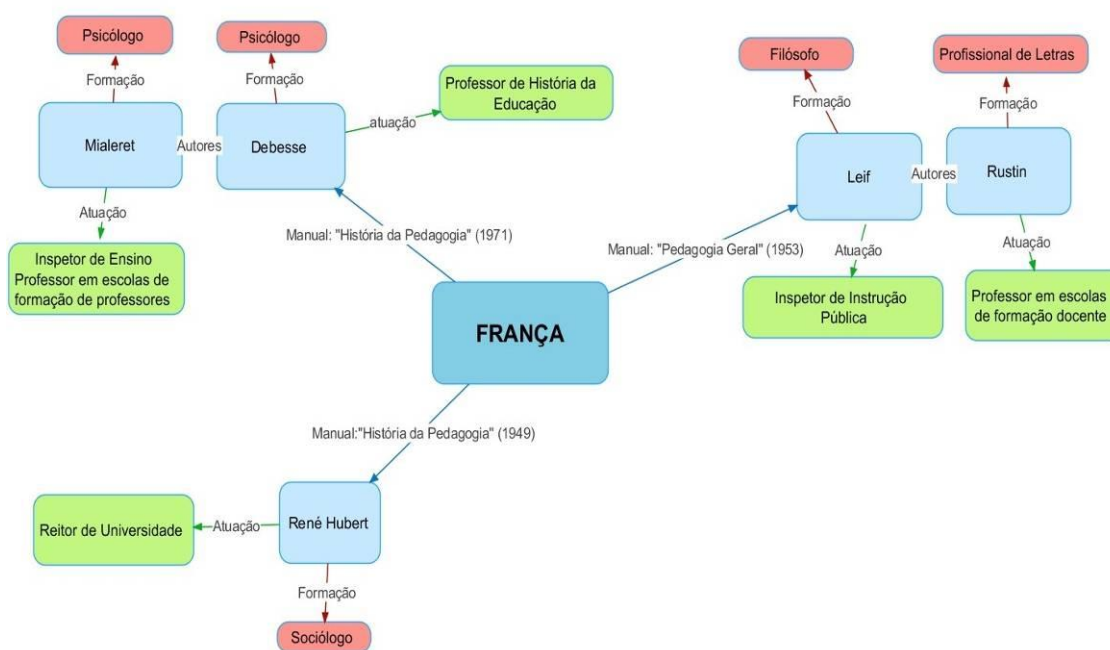
Da mesma forma, assim como Compayré, que criou o curso de Filosofia da Educação consagrando-o à *história das doutrinas da educação*, alguns filósofos na década de 1950, continuariam esse legado, tornando-se autores de manuais de HE.

De certa forma, nos permitimos recompor a história dos manuais de HE franceses e de seus autores (até mesmo daqueles não priorizados neste capítulo), publicados posteriormente no Brasil, por meio de uma rede (REDE I)⁴⁹ que reúne os diferentes elementos que traçam esta história:

⁴⁹ As redes elaboradas para este trabalho decorrem da aplicação de um mapeamento de conteúdos desenvolvidos para apoiar a aprendizagem, ensino e pesquisa, denominada VUE – *Visual Understanding Environment*. O VUE possui um sistema de ferramentas e uma gramática visual que consiste em *nós* e *links*, com a finalidade de colaborar na organização, contextualização e acesso à informação por meio de uma rede de relações entre conceitos, ideias e conteúdos digitais.

REDE I

MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PUBLICADOS NA FRANÇA



1.1.2 Os MANUAIS ARGENTINOS

Lorenzo Luzuriaga, importante pedagogo espanhol, publicou seus manuais de HE, entre eles “História da Educação e da Pedagogia”, na Argentina devido ao exílio. Socialista, Luzuriaga abandonou a Espanha quando iniciou a guerra civil em 1936, devido à perseguição política. Sua aversão ao regime franquista, consolidado após a Guerra Civil (1936-1939), pode ser encontrada em seus manuais, como “Pedagogia Social e Política”, escrito durante seu exílio. Neste livro, o autor reforça que apenas através de um lento e pertinaz trabalho de educação é que os “germes do nacionalismo e do belicismo” serão destruídos, para enfim lançar em seu lugar:

[...] as sementes da compreensão e do entendimento, senão do amor entre os povos. Para tanto, é preciso, também, contar com os representantes autênticos dos povos, dos partidos e dos grupos sociais; é preciso, sobretudo, contar com as escolas e com os educadores de todos os países. Então poder-se-á falar de uma autêntica educação supra-nacional ou mundial, que hoje [na década de 1950] não existe senão em projeto. (1960, p. 230-231).

Ocorre que o período de 1936 a 1960, devido ao regime franquista, foi marcado pelo declínio dos campos da Pedagogia e da História, fazendo com que o exílio e a morte fossem o destino, segundo Viñao (2002), dos protagonistas da *idade de prata* da Pedagogia espanhola dos anos de 1920 e 1930, além do desaparecimento das editoras e das revistas⁵⁰.

O autor Narciso Eladio Lorenzo Luzuriaga y Medina (1889-1959), nasceu em Valdepeñas, na Espanha e faleceu em Buenos Aires⁵¹. Seus pais foram San-

⁵⁰ Este contexto marcaria o itinerário da HE na Espanha, pois, assim como na França, a HE esteve muito próxima da Pedagogia, recebendo a denominação de HP, em sua origem institucional (em 1898), nos cursos superiores de formação de professores. Sua generalização para todos os futuros professores das escolas primárias, segundo Viñao (2002), ocorreu em 1914. E, sua consolidação se evidenciaria em 1932, quando é criada a Seção de Pedagogia na *Universidad Complutense de Madrid*, e em 1933 na *Universidad de Barcelona*. Apenas a partir de 1945, que se restabeleceriam institucionalmente as seções de Pedagogia nas universidades (Madri em 1945; Barcelona em 1955; Universidade de Salamanca em 1959; e Valencia em 1965), porém, por muito tempo, a disciplina de HE ficou vinculada as Escolas Normais. As publicações que se seguiram na Espanha, durante os anos de 1940 a 1970, mesmo com certas melhorias, permaneceriam à margem das mudanças e do desenvolvimento historiográfico de outros contextos. Contudo, a década de 1970, com a criação de novas seções de Pedagogia que resultaram em novos lugares para os professores de HP e com o aumento da produção histórico-educativa (teses e dissertações), se tornou um período de transição do campo da HE espanhola. A consolidação acadêmica da disciplina se deu em 1979, com a criação da seção de história da educação da *Sociedad Española de Pedagogía*. Neste mesmo ano, o Ministério da Educação e Ciência iniciou a publicação da série "Historia de la Educación en España". Apesar deste processo crescente de renovação, alguns manuais estrangeiros continuariam a ser traduzidos nas décadas de 1970 e 1980, como destaca Rico (2009): "História de la Pedagogía" de Debesse e Mialaret (em 1973); "História de la Educación Occidental", 3 vols., de Bowen (em 1976); "História de la educación y de las doctrinas pedagógicas" de Durkheim (em 1981). Segundo Viñao (2002), nos anos finais da década de 1970 e durante a década de 1980 se intensificaria o processo de renovação da historiografia educativa espanhola, com o aumento de trabalhos mais receptivos aos "novos ares historiográficos" (p.238).

⁵¹ Alguns dados da biografia de Lorenzo Luzuriaga encontram-se no texto de Claudio Lozano Seijas, intitulado: "Lorenzo LUZURIAGA en la Argentina (1939-1959)"; publicado no *site* "Colectivo Luzuriaga". Disponível em: <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Luzuriaga%20en%20Buenos%20Aires.pdf>>. Bem como, no texto de Herminio Barreiro Rodríguez: "Lorenzo Luzuriaga: una biografía truncada". Espanha: Universidade de Santiago de Compostela, 1999, p.02. (*Site* Colectivo Luzuriaga). Disponível em: <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Una%20biografia%20truncada.pdf>>. E, no texto de Alfredo Liébana: "Sindicalismo en la Enseñanza en La República y la Guerra Civil: Presencia de FETE en CLM". Revista Añil, n. 26, 2003, p.01. Disponível em: <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/BIOGRAFIA%20LORENZO%20LUZURIAGA.pdf>>. Também são encontrados dados do autor no artigo de Mirian Warde: "Lorenzo Luzuriaga entre nós" (1998) e na própria obra do autor "A Educação Contemporânea" (1951).

tiago Luzuriaga (professor) e Ángeles Medina. Comenta o próprio Luzuriaga citado por Rodríguez:

Tanto meu pai como minha mãe casaram-se novamente, tendo meu pai um filho, Fermín, e minha mãe outro, Recaredo, que eram professores. Assim, eu tinha pai professor, dois tios e dois irmãos professores; não se pode pedir mais pedagogia. (1999, p. 2 [tradução nossa]).

A família de professores, como indica a citação, viria a facilitar a opção de Luzuriaga pela carreira do magistério. O autor foi aluno da Escola Normal Central de Madrid, de 1904 a 1908, recebendo grau de professor de escola normal e inspetor do ensino primário. Depois, ingressou na *Institución Libre de Enseñanza* (ILE), da qual foi aluno e professor entre os anos de 1908 a 1912. Completou seus estudos na Escola Superior de Magistério, seção de Letras em 1912.

Em 1913, a Câmara de Estudos e Investigação Científica concede a Luzuriaga uma bolsa para estudar na Alemanha, onde permaneceu por dois anos. Em seu retorno, ingressou na *Liga da Educação Política*, coordenada por José Ortega y Gasset e Manuel Azaña.

De 1915 a 1933, trabalhou no Museu Pedagógico como diretor de serviços e publicações sob a direção de seu antigo professor Manuel Cossío (professor de História da Arte da Universidade de Barcelona e catedrático de Pedagogia). Entre 1922 a 1936, foi secretário da Junta de Relações Culturais do Ministério de Negócios Estrangeiros. De 1931 a 1933, tornou-se membro do Conselho Nacional da Cultura, e entre 1932 e 1936, foi secretário técnico do Ministério da Instrução Pública e Belas Artes. Sua retomada como professor ocorreria de 1933 a 1936 ministrando a disciplina de *Organização Escolar* na recém-criada Seção de Pedagogia, da Universidade de Madri. Entre 1937 a 1939, atuou como professor de língua espanhola na Universidade de Glasgow (já no exílio).

Sua participação ativa junto ao Movimento pela Escola Nova na Espanha, oportunamente, o faria escrever vários textos e artigos sobre a instrução pública e a Escola Nova. Em 1918, foi o principal responsável pela escrita do texto “Bases para un programa de Instrucción Pública”, que seria adotado pelo Partido Socialista Obrero Español (PSOE) em seu XI Congresso. Luzuriaga filia-se a este partido (PSOE), em seguida, no início de 1920.

Seus manuais de HE, originalmente escritos durante o exílio na Argentina, editados e adotados nos cursos de formação de professores do Brasil, agregaram sua defesa ao método ativo e ao movimento pela Escola Nova iniciado na Espanha. É o caso do livro “A Pedagogia Contemporânea”:

Antes de mais nada, é preciso afirmar, em favor destas instituições [escolas novas], que assim como os métodos ativos têm em geral um feitiço mais escolar, instrutivo e intelectual, as escolas novas possuem um sentido mais vital, global e educativo. Em geral, a escola nova dirige-se à conduta e à vida total do aluno, a todas as suas manifestações orgânicas, psíquicas e espirituais, acentuando sobretudo a vida física, ativa, impulsiva, e o caráter pessoal, a iniciativa e a originalidade dos alunos. (1951, p. 77).

Visitou vários países como a Alemanha, França e Inglaterra em 1920, a fim de estudar suas (re)organizações educacionais após a I Grande Guerra. Visitou também o Panamá, o Chile e a Argentina, representando a Junta de Relações Culturais. Participou de congressos internacionais promovidos pela Liga Internacional de Educação Nova, em Montreux (1923), Heidelberg (1925) e Copenhague (1929).

Em 1922, fundou e dirigiu com sua mulher María Luisa Navarro a *Revista de Pedagogía*, que seria *porta-voz* do movimento pela Escola Nova, na Espanha. Nesta revista publicou, além dos fascículos de periódicos, numerosas séries de livros. Em 1931, na Coleção “La nueva educación”, Luzuriaga publica seu livro “La Nueva Escuela Pública”:

Era um livro de pouco mais de cem páginas, editado em um selo de muito prestígio social e profissional, com distribuição média-alta graças a seus numerosos assinantes, chegando praticamente a todas as escolas do país porque os livros da **Revista Pedagogía** – desde sua fundação em 1922 – constituíam um material indispensável para a renovação e atualização dos professores. Fazia parte de um catálogo de mais de oitenta obras - em 1931 – onde estava a melhor da pedagogia contemporânea. (SEIJAS, s/d, p.01, [grifos do autor] [tradução nossa]).

Escreveu vinte e um livros na Espanha, desde 1913 até sua mudança para a Argentina (a *Revista Pedagogía* se deslocaria da Espanha para a Argentina) onde Luzuriaga permaneceu até seu falecimento, em 1959.

Em 1939, chegou à Argentina com sua família, ficando exilado durante 23 anos⁵². Neste país, foi professor de Pedagogia, HE e Psicologia Pedagógica na Universidade Nacional de Tucuman, entre 1939 e 1945. Seria nesta universidade, segundo Damasco Penna, que se daria o curso que originou o livro “Pedagogia Contemporânea”.

Em 1944, mudou-se para Buenos Aires, começando a atuar como diretor da Coleção Pedagógica da Editorial Losada, na qual publicou quinze livros, incluindo um Dicionário de Pedagogia editado em 1960 (obra póstuma). Escreveu trinta e oito matérias no Boletim da ILE e cento e doze artigos na *Revista da Pedagogía*. Em 1945, Luzuriaga publicaria nove livros. Durante sua direção na Editora Losada, Luzuriaga publicaria importantes obras estrangeiras, como: “Democracia y Educación” de J. Dewey; “Filosofía de la Educación”, de W. H. Kilpatrick; “Historia de la Pedagogía” de G. Dilthey, entre outras.

Dentre suas principais obras, destacamos: “La enseñanza primaria en España” (1915), “La preparación de los maestros” (1918), “Escuelas activas” (1925), “La educación nueva” (1927), “Bases para un anteproyecto de Ley de Instrucción Pública inspiradas en la idea de la escuela única” (1931), “Ideas para una reforma constitucional de la educación pública” (1931), “La escuela única” (1931), “La nueva escuela pública” (1931), “Reforma de la educación” (1945), “Antología pedagógica” (1956), “La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España” (1957).

É importante destacar que as primeiras obras argentinas sobre HE foram escritas no começo do século XX, sendo resultantes de iniciativas institucionais e de autores ligados a sistemas educativos, de modo que “sua aparição e circulação estiveram restritas a circuitos oficiais”, estando demasiadamente ligadas a ambientes universitários e a círculos limitados de professores secundários e de escolas normais (ASCOLANI, 2001, p. 190).

⁵² Os primeiros anos de exílio de Luzuriaga e sua família ocorreram na Grã Bretanha – Londres e Glasgow – a exceção de seu filho mais velho que permaneceu na Espanha no exército republicano: “Esos años, entre el verano de 1936 y comienzos de 1939, LUZURIAGA vivió primero a salto de mata, intentando que se regularizara su estancia en Inglaterra y más tarde como lector en la Universidad de Glasgow. [...] Y con la idea de trasladarse a Argentina, desde noviembre del 36 [1936].” (SEIJAS, s/d, p. 5).

Seria em 1920, devido à ampliação do mercado editorial voltado a publicações educativas, que se intensificou a produção de obras histórico-educacionais e político-educacionais, de autores como: Juan María Gutiérrez, Amancio Alcorta e Carlos Octavio Bunge. Porém, a escrita de manuais de HE destinados à formação de professores, durante este período, não encontrou um vasto mercado nas editoras argentinas, persistindo o uso de manuais de origem espanhola.

Apenas na década de 1940, segundo Ascolani (2001), se multiplicariam os manuais de HE, história geral e argentina, devido à demanda institucional advinda das mudanças ocorridas nos currículos e programas de formação de professores. A ligação que se estreita entre a produção de manuais e a institucionalização da disciplina torna-se visível na Argentina, ocorrendo principalmente devido à mudança curricular da formação de professores das escolas primárias – formação de *mestre normal nacional* – após 1941, que passaria a agregar a HE no 5º ano de estudos na matéria de Pedagogia. Entre 1948 e 1949, a HE chegou a dispor de seis horas de aulas semanais, ao contrário de outras matérias pedagógicas que dispunham apenas de três horas. Isto porque, em 1949:

[...] uma nova reforma de planos do Magistério que deu lugar importante ao ensino de história no ciclo básico, que se convertia na matéria com maior carga horária, privilegiando-se a história nacional; e no 4º e 5º anos do Curso Superior se introduziu a disciplina História da Educação. O programa desta matéria, para o 4º ano, que tomava desde a educação na Grécia até o final do século XVII, revelava sua identificação plena com a tradicional história das ideias pedagógicas europeias, tributária das grandes periodizações da história cultural, e incorporava alguns complementos de história da organização escolar e a temática colonial americana [...]. O programa do 5º ano era uma continuação do anterior, sem diferir em critérios em sua parte geral, desde o século XVIII até a atualidade, ainda que com a especificidade americana e argentina, apresentada com perspectiva hispanista e nacionalista. (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 62-3).

Entre os manuais de HE de maior circulação neste período, está o consagrado “Historia de la Educación General y Argentina”, utilizado na formação do magistério até a década de 1990, escrito por Ethei e Violeta Bregazzi – pedagogas formadas pela *Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires* e professoras de escolas normais. O propósito do livro destas autoras foi de “fazer uma síntese bibliográfica que contivesse algumas orientações pedagógicas apro-

priadas para a Argentina, noções sobre ideias filosóficas e sobre diferentes contextos históricos-culturais.” (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 65). Uma tendência bastante comum (que persiste) na escrita de manuais HE.

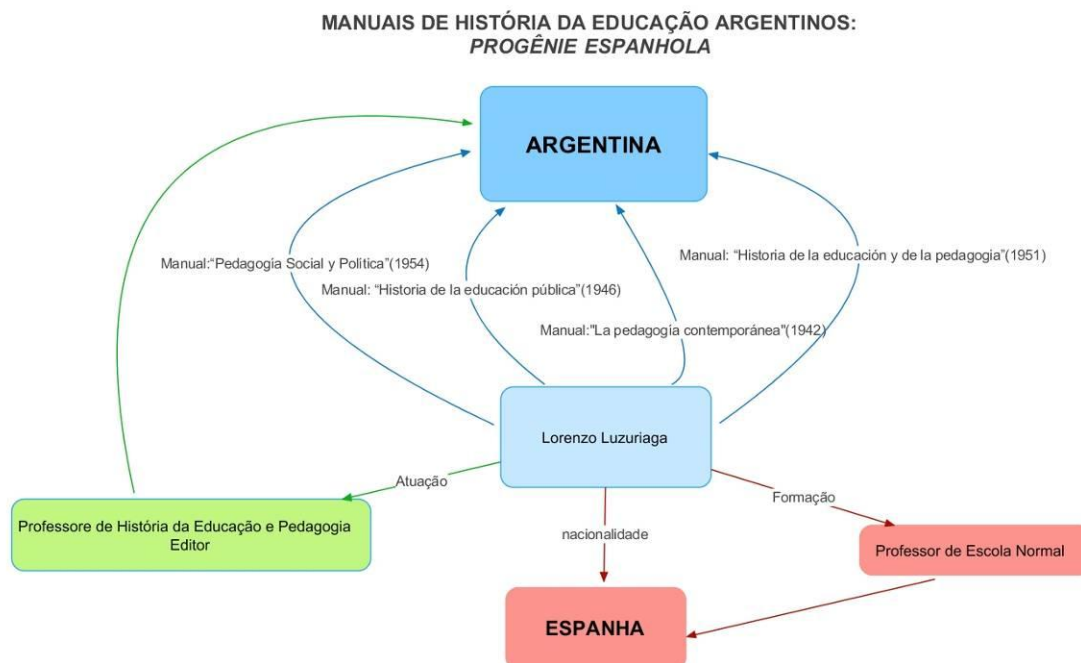
Destaque também para os manuais escritos por Luzuriaga, posteriormente publicados pela CAP, no Brasil: “La pedagogía contemporánea”, 1942 (3ª edição de 1947), publicado pela Editorial Losada, Buenos Aires; “Historia de la educación pública”, 1946 (2ª edição de 1950), publicado na Biblioteca Del Maestro (publicação da *Revista de Pedagogía*) da Editorial Losada; “Historia de la educación y de la pedagogía”, 1951 (a 3ª edição é base da edição em língua portuguesa), publicado na Biblioteca Pedagógica (publicação da *Revista de Pedagogía*) da Editorial Losada; “Pedagogía Social y Política”, 1954 (2ª edição de 1958), também publicado na Biblioteca Pedagógica (publicação da *Revista de Pedagogía*) da Editorial Losada. Não esqueçamos que Luzuriaga torna-se diretor da Coleção Pedagógica da Editorial Losada a partir de 1944, e isto facilitaria a publicação de seus manuais sobre HE.

Lorenzo Luzuriaga faleceu em Buenos Aires em dezembro de 1959, ano em que a Editorial Losada apresentava o que considerava ser uma de suas maiores obras pedagógicas: o “Diccionario de Pedagogía”.

Das suas dilatadas experiências políticas e educacionais, concluo que o *Luzuriaga socialista* tornou-se um dos principais representantes de temas educativos, baseando-se sempre no “laicismo e no racionalismo” por defender um ensino de caráter nacional a todos (LIÉBANA, 2003, p. 1). Na mesma medida, o *Luzuriaga professor*, engajado no Movimento pela Escola Nova, defendeu uma escola *única e unificada*.

A história de Luzuriaga, bem como dos seus manuais de HE, posteriormente publicados no Brasil, poderia ser assim representada (REDE II):

REDE II



1.1.3 MANUAL NORTE-AMERICANO

Asseverou Monroe, professor de HE do *Teachers College* da *Columbia University* – Nova York, que seu livro “Brief Course in the History of Education” (1907)⁵³ publicado no Brasil sob o título “História da Educação”, foi elaborado para satisfazer a necessidade das escolas de formação de professores sobre a então chamada “*matéria*”: *História da Educação* (p. VI). Segundo o autor, o grande problema no estudo da HE estava na coordenação de suficiente material histórico para dar corpo ao assunto a ser estudado nas Escolas Normais e em outras escolas que não dispunham de tempo para ensinar um conteúdo mais extenso, e de indicar a afinidade entre a história e a educação (p. V).

⁵³ Para nossas considerações nesta parte do texto, utilizamos a versão original da obra de Paul Monroe: “Brief Course in the History of Education” (1907, [tradução nossa]), publicada pela editora *The Macmillan Company*, Nova York, 1907.

Nos Estados Unidos, o surgimento da HE como disciplina profissionalizante do magistério, ocorreu na década de 1840, devido à constatação da necessidade da formação de professores qualificados para atender a expansão do ensino fundamental público na primeira metade do século:

Informações provenientes de países europeus, particularmente da Prússia, convenceram os governos estaduais americanos que era possível integrar a política de escolarização universal com a da profissionalização dos professores das séries iniciais. As autoridades reconheceram que não era mais aceitável deixar o ensino das crianças em mãos de professores sem preparo adequado. [...]. Houve consenso [...]; de que era importante desenvolver os conhecimentos e as habilidades pedagógicas indispensáveis à prática docente. (LORENZ, 2009, p. 132).

Descreve Lorenz que a presença da HE no ensino normal receberia impulso de organizações profissionais nas décadas de 1860 e 1870. Na primeira conferência realizada pela Associação Americana de Escolas Normais, em 1859 na cidade de Trenton, New Jersey, alguns especialistas defenderiam a inclusão da HE (2009, p. 135). Ainda, em 1866,

[...] na reunião anual da Associação Nacional de Professores (National Teachers' Association), houve um consenso de que a disciplina [HE] deveria ser incorporada aos programas de professores do ensino fundamental. Em 1884, um pequeno grupo de jovens pesquisadores, tendo voltado de seus estudos na Alemanha, organizou a Associação Americana de História (American Historical Association), com o intuito de dar uma nova direção sob forma do racionalismo germânico à história da educação nos Estados Unidos (COHEN, 1976). E, finalmente, em 1889, na reunião da Associação Nacional de Educação (National Educational Association), o pedagogo e autor Samuel G. Williams (1827-1900) salientou o seu valor para os professores do ensino fundamental e médio, argumentando que o seu estudo poderia resultar num entendimento das práticas docentes de ponto de vista histórico e cultural (WILLIAMS, 1889). (LORENZ, 2009, p. 135).

A credibilidade concedida a HE, a tornaria uma das disciplinas mais valorizadas nos cursos de formação de professores americanos. É o que revela uma (entre tantas) pesquisa, realizada pela Sociedade de professores Universitários

de Educação [Society of College Teachers of Education – SCTE], analisada e publicada no livro de Henry Suzzalo (1908)⁵⁴, apontada a seguir.

Foram pesquisadas trinta e uma universidades durante o ano acadêmico de 1905-1906. Os dados apontam para a crescente posição ocupada pela HE nas instituições de formação de professores, indicando que entre as principais disciplinas, a HE se apresentou como a mais ofertada nas instituições (das trinta e uma instituições, vinte e sete a ofertavam), tendo o maior número de alunos matriculados – 1996 em sua totalidade (1908, p. 35):

DISCIPLINAS OFERECIDAS EM 1905 e 1906	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES QUE AS OFERTAVAM	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS
Child Study	11	480
Genetic Psychology	4	105
Mental Development	4	150
Educational Psychology	15	1049
Principles of Education	16	1134
Philosophy of Education	14	525
Educational Theory	12	590
History of Education	27	1996
Educational Classics	6	118
General Method	12	629
Special Methods	9	1007
Observation	2	25
Practice Teaching	5	52
School Management	10	588
School Supervision	8	240
Elementary Education	9	449
Secondary Education	20	619
School Systems	8	130
Contemporary Education	6	185
School Law	3	87
School Administration	10	330
School Hygiene	4	101
Journal Club	3	47

QUADRO 2 – POSIÇÃO OCUPADA PELA HE NAS INSTITUIÇÕES NORTE-AMERICANAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM 1905-1906
FONTE: SUZZALO, HENRY; BURNHAM, WILLIAM H.(1908).

⁵⁴ Cf. SUZZALO, Henry; BURNHAM, William H. "History of Education as a professional subject." Nova York: Teachers College, Columbia University, 1908. *Op.cit*, p. 11.

Nessa análise, Suzallo (1875-1933), professor do *Teachers College*, Columbia University, aponta a grande variedade de disciplinas ofertadas, bem como, mostra que nas várias instituições americanas de “aprendizagem mais elevada”, a HE foi ofertada de várias formas. Lorenz (2009, p. 142), destaca ao analisar os apontamentos de Suzallo, que embora várias instituições oferecessem a HE, havia diferenças entre “número, natureza, objetivo e tempo” destinado às mesmas. Logo, a HE poderia ser agrupada em aproximadamente seis categorias:

- (1) Disciplinas gerais ou introdutórias ao assunto, geralmente cobrindo a história européia desde a antiguidade aos tempos modernos.
 - (2) Disciplinas mais avançadas que cobrem mais intensamente a totalidade ou alguma parte de aspectos do primeiro curso.
 - (3) Disciplinas de história da educação na América, complementando o curso de história européia.
 - (4) Disciplinas sobre os clássicos educacionais abordando os escritos teóricos de grandes reformadores da educação.
 - (5) A maioria dos cursos avançados usam como recurso materiais publicados ou investigam a história da educação a partir de materiais originais.
 - (6) Uso eventual da história da educação em cursos que não são essencialmente históricos.
- (SUZALLO; BURNHAM, 1908, p. 36, [tradução nossa]).

Tradicionalmente, segundo Suzallo (1908), a HE ocupou um lugar favorável nos estudos sobre educação, pois, desde a criação da primeira cátedra em “ciência e arte de ensinar” na Universidade de Michigan em 1879, a disciplina tornou-se parte importante de um dos dois cursos profissionais oferecidos. No ano de 1902, destacaria o autor, quase “duas centenas de instituições ofereceram alguma oportunidade de estudo nessa área [HE]”. (SUZALLO; BURNHAM, 1918, p. 33-4, [tradução nossa]). O autor relata, ainda, que praticamente todos os cursos de educação nos Estados Unidos ofertavam a HE como uma disciplina introdutória, abrangendo principalmente o estudo dos períodos antigo, medieval e moderno da educação na Europa.

Sob este olhar tutelar, Burnham (1908) aponta as possíveis contribuições que se faziam necessárias para fortalecer metodologicamente a *matéria* HE:

1. Coleções de textos, manuscritos, jornais, cartas, leis, registros, livros-texto, e dados originais das fontes.

2. Com base nos livros de fonte (como os de Monroe), as histórias de movimentos especiais como de Brown's, monografias, e similares. Este deve ser o trabalho de estudantes competentes que seguem os métodos históricos modernos, e que consideram a instrução como uma parte da história da cultura. Felizmente nós temos exemplos de tal trabalho, muitos deles em alemão; e em inglês, como a notável contribuição de Woodward.

3. Histórias da educação se confinaram a períodos suficientemente limitados permitindo aos escritores tratar de aspectos mais abrangentes do social e de aspectos culturais da educação. Heubach's *Geschichte* sugere este tipo.

4. Uma série de simples *primeiras demãos* da história da educação em cada país, tal como a Pequena História da Educação Alemã de Dr. Seiler; estes apresentam numa linguagem simples, as características principais da história educacional de um país, mencionam os homens de primeira importância, e esboçam a organização atual da instrução.

Nada adicionaria mais à dignidade do assunto do que tais contribuições. Pareceria desejável que esta sociedade deve tentar tal trabalho. (SUZALLO; BURNHAM, 1918, p. 22-3, [tradução nossa]).

Vinte anos mais tarde, L. Drayer analisaria catálogos de vinte e cinco universidades particulares e públicas no país, no período de 1890 a 1920, confirmando a anterior análise de Suzallo de que a HE se “transformou num campo de estudo abrangente e diversificado”, nos diferentes cursos de Pedagogia, Licenciatura e Pós-Graduação (LORENZ, 2009, p. 144).

Este aumento significativo de oferta da disciplina de HE nas instituições universitárias de formação de professores, nos Estados Unidos, seria acompanhado de uma significativa renovação metodológica e científica dos manuais.

Contudo, até 1860, publicações sobre história educacional receberiam pouca atenção por parte das editoras. Seria apenas no final da década de 1880 que muitas obras estrangeiras seriam traduzidas para o inglês, inspirando a escrita de manuais americanos, como é o caso das já citadas obras de Compayré: “Lectures on Pedagogy, Theoretical and Practical” (1887) e “The History of Pedagogy” (1888).

No final do século XIX, vários trabalhos americanos começariam a aparecer:

An Introduction to the History of Educational Theories [Uma Introdução à Teorias da História da Educação] (1881) de Oscar Browning; The History of Modern Education: an Account of the

Course of Educational Opinion and Practice from the Revival Learning to the Present Decade [A História da Educação Moderna] (1892), de Samuel G. Williams; The Educational Ideal; an Outline of its Growth in Modern Times [O Ideal Educacional: um esboço do seu crescimento nos tempos modernos] (1895), de James P. Monroe; e a History of Education [História da Educação] (1899), de Levi Seeley. Em 1900, uma data importante no estudo da área, Thomas Davidson (1840-1900) publicou A History of Education [História da Educação]. (LORENZ, 2009, p. 151).

A publicação crescente de manuais para a formação de professores seria um dos traços marcantes da constituição da “matéria de ensino” nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos. Destacam-se livros como o de Charles Oliver Hoyt, professor de HE da *State Normal College* de Ypsilanti, Michigan, intitulado: “History of Modern Education” [História da Educação Moderna], publicado em 1908; e a obra de Ellwood P. Cubberley, professor de educação da *Leland Stanford Junior University*, California: “History of Education with selected bibliographies and suggested readings” [História da Educação com bibliografias selecionadas e leituras sugeridas] (1902).

Entre os anos dez e quarenta do século XX, ocorre a ampliação significativa dos manuais de HE americanos, destacando-se principalmente obras de Paul Monroe, como: “Encyclopedia of Education” [Enciclopédia de Educação] (1911) em cinco volumes (considerada uma réplica da obra de Buisson, que no mesmo ano ofereceria uma nova e mais completa edição do “Novo dicionário de Pedagogia”); “Syllabus of a course of study on the history and principles of education” [Currículo de um curso de estudo sobre a história e princípios da educação] (1911); e de Ellwood P. Cubberley: “Readings in the History of Education” [Leituras em História da Educação] (1920)⁵⁵.

Esta crescente produção de manuais daria visibilidade à HE americana, ascendendo sua circulação em outros países, como é o caso dos manuais de Pa-

⁵⁵ Neste mesmo período, não poderia deixar de citar, as obras produzidas na Inglaterra de John W. Adamson e Foster Watson. Professor do *King's College* de Londres e assessor editorial na Universidade de Cambridge, John Adamson escreve “Pioneers of Modern Education, 1600-1700” (1905), “A Short History of Education” (1919), e “English Education, 1789-1902” (1930); e Foster Watson escreve “Encyclopedia and Dictionary of Education” (1921-1922), uma obra constituída de quatro volumes, à exemplo de Monroe e Buisson que escreveram anteriormente dicionários e enciclopédias sobre educação (VIÑAO, 2001). Encontra-se ainda a obra “Aspects of Education: a studies in the History of Pedagogy”, escrito pelo professor Oscar Browning, do *King's College* de Cambridge (Inglaterra) publicado em 1888, todavia pela editora “Industrial Education Association”, de Nova York.

ul Monroe: “Text-Book in the Histoty of Education” (1905), publicado em vários países, como a Espanha, entre 1918-1919; e “A brief Course in the History of Education” (1907), publicado no Brasil a partir de 1930.

Paul Monroe (1869-1947), autor de um dos manuais mais reeditados no Brasil, nasceu em North Madison, Indiana (Estados Unidos). Graduou-se na *Franklin College* (provavelmente no curso de formação de professores), em Indiana, no ano de 1890. Especializou-se pela Universidade de Chicago em métodos dos estudos sociológicos e históricos. Fez seu exame de Ph.D. na Universidade de Chicago em 1897, e recebeu LL. D. (grau honorário) da Universidade de Peking, em 1913.

Foi um dos pioneiros em estudos graduados sobre educação nos Estados Unidos, trabalhando sob a liderança e incentivo de James Earl Russel, nos anos seguintes a 1898. Entre os anos de 1905 e 1906 esta seção de estudos graduados sobre educação passou a ser chamada de *Education B*, sendo Paul Monroe, um dos membros mais ativos, analisando materiais sobre educação dos Estados Unidos e orientando uma lista de notáveis pesquisadores doutores. Dentre seus alunos, destacam-se personalidades que se tornaram grandes lideranças na educação americana, como Henry Suzzalo e Willian Heard Kilpatrick⁵⁶.

Em 1897, foi nomeado professor de História na escola de formação docente – *Teachers College*, da Universidade de Columbia. Em 1899, assumiu o lugar de professor adjunto de história da educação e, três anos mais tarde, assumiu a cátedra de história da educação até sua aposentadoria, em 1938. Além de professor, foi diretor da *School of Education of Teachers College* (1915 a 1923). Em 1923, tornou-se diretor do *International Institute of Teachers College*.

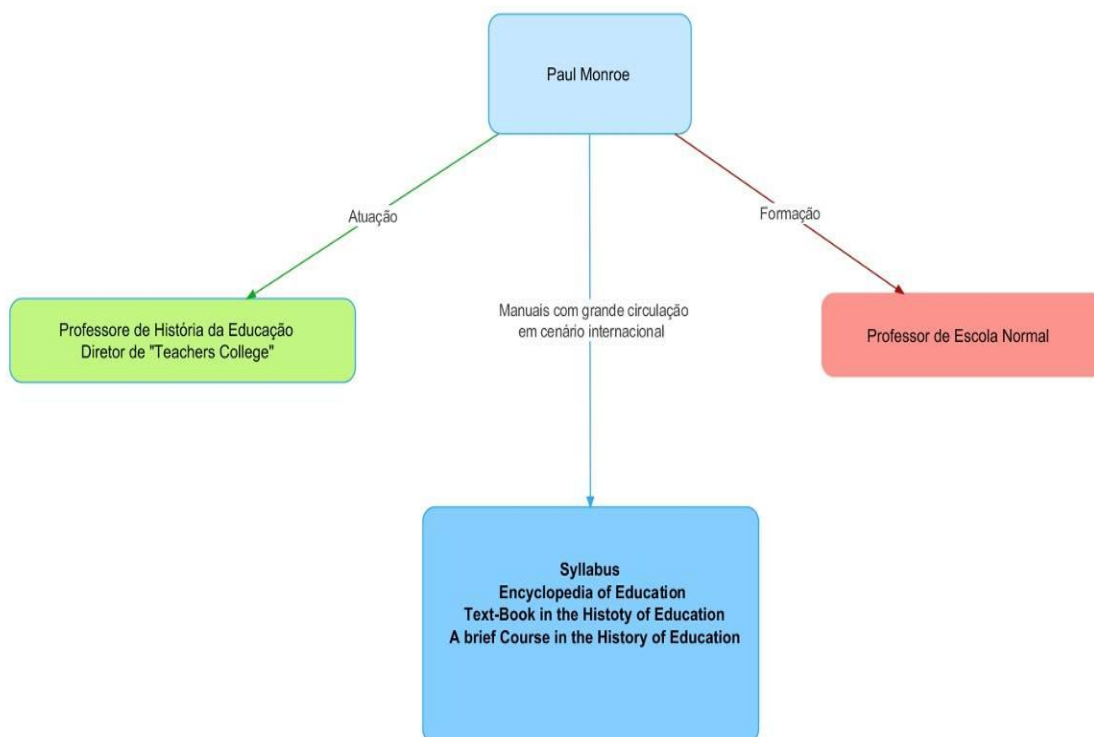
Este educador e administrador ampliou suas relações internacionais presidindo em 1913 e 1925 a comissão que conduziu exames sobre o sistema educacional das Filipinas; em 1926, fez o mesmo em Porto Rico, e, em 1933 no Iraque. Foi presidente da *World Federation of Educational Associations* de 1931 a 1933, e depois de 1935 a 1943. Em 1932, assumiu a presidência do *Robert College* e do *American College for Girls*, ambos em Istambul, Turquia. Prestou serviços públicos de pesquisas educacionais às escolas coloniais das Filipinas, às escolas da

⁵⁶ Parte destas considerações sobre Monroe também são encontradas em minha dissertação de mestrado (2007).

China e a escolas cristãs espalhadas por todo mundo.

No meio educacional americano tornou-se reconhecido quando assumiu a direção dos cinco volumes da *Encyclopedia of Education*, da seção de educação da *New International Encyclopedia*, e da *Nelson's Cyclopedia* e do *International Year-Book*. Foi responsável pela produção de um extenso material sobre HE (citados neste capítulo).

Paul Monroe fez parte de um grupo seleta de professores consagrados pela inovação e pela promoção de um movimento progressista de educação, tanto nos Estados Unidos, como em várias partes do mundo, principalmente nas décadas de 1930 e 1940. Dentre estes educadores destacam-se o filósofo John Dewey, o educador James E. Russell, o psicólogo educacional Edward Lee Thorndike e o filósofo educacional William Heard Kilpatrick. Dedicou-se a viajar constantemente por vários países a convite daqueles que buscavam *renovação educacional*, trabalhando e dedicando-se intensamente, tanto pela história da educação como pela educação comparada. O itinerário de Monroe e seus manuais pode ser assim representado (REDE III):

REDE III**MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
NORTE-AMERICANOS:
DE PAUL MONROE**

1.2 A HISTÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DE SEUS MANUAIS NO BRASIL

A disciplina de HE surgiria no Brasil num contexto de reformas, que a partir dos anos de 1920 “pretendiam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa”, e buscando elevar a formação docente por meio da especialização das escolas normais (VIDAL; FILHO, 2003, p. 46). Porém, seu surgimento não ocorreu logo que os renovadores da educação disseminaram a ideia de que a Educação, pelas suas singularidades “teóricas” e “práticas”, demanda o concurso de várias ciências (WARDE, 1998, p. 72).

Com a reforma proposta por Fernando de Azevedo, ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública, em 1927, é que a HE passa a integrar os currículos de formação docente. O novo Diretor Geral da Instrução Pública recomporia um quadro de diretrizes traçadas para a formação docente dita *profissional*, passando a indicar que esta formação exigia três condições básicas:

[...] ambiente educativo – e por isso a construção de novo prédio, que trazia anexo ao corpo principal, um conjunto de edifícios onde seria possível o aprimoramento da prática docente –; ensino pautado em princípios científicos – a escola passava a ser concebida como laboratório; pesquisa e espírito de descoberta eram as pré-condições de um educador capaz de acompanhar o progresso social; e cultura geral e sólida – o professor necessitava, para o exercício de suas funções, uma capacitação não apenas técnica, mas de caráter abrangente. (VIDAL, 2001, p. 76).

Nesta perspectiva, com Fernando de Azevedo a Escola Normal do Distrito Federal passou a contar com um quadro curricular que tratou com distinção (pela reforma de 1928) a formação propedêutica e profissional. O curso foi estendido para cinco anos, oferecendo no 1º, 2º e 3º anos o *Curso Propedêutico* – com matérias voltadas à cultura geral; e para o 4º e 5º anos, o *Curso Profissional*.

O Curso Profissional abrangia as seguintes matérias, conforme o Regulamento de Ensino (Decreto 2.940, de 22/11/1928, Art. 156, p. 191-193)⁵⁷: *4º ano*:

⁵⁷ Sobre a composição do quadro curricular da Escola Normal do Distrito Federal na década de 1930, ver a obra de Vidal (2001) [*op cit.*].

*Física, Química, História Natural, Psicologia Experimental, Pedagogia, Didática, Desenho, Educação Física; e no 5º ano: Sociologia, **História da Educação**, Higiene e Puericultura, Pedagogia, Didática, Desenho, Educação Física.* Segundo Vidal (2001), o Regulamento de Ensino indicava que os catedráticos das disciplinas seriam os responsáveis pela formulação dos programas de ensino (aprovados anualmente pelo Conselho de Educação).

Portanto, dentre as novas disciplinas introduzidas pela reforma de 1928, no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, promovida por Azevedo, estavam a Sociologia e a HE. Sua introdução ao currículo da Escola Normal, talvez tenha se dado, impulsionada:

[...] pela onda de artigos avaliativos da instrução pública, editados nos vários jornais brasileiros, em outubro de 1927, por ocasião do centenário da Lei do Ensino Primário no Brasil, numa vaga comemorativa iniciada em 1922, por ocasião dos anos da Independência, aglutinando um conjunto de ações de cunho diverso, realizadas na capital brasileira, como o arrasamento do morro do Castelo e a Exposição Internacional. (VIDAL; FILHO, 2003, p. 47).

Contudo, seria a partir de 1930 que a HE passaria a ser incluída nos currículos dos cursos de formação de professores nos Institutos de Educação e nas Escolas Normais. Provavelmente, neste período, a HE tenha sido incorporada com maior intensidade nos cursos de formação de professores, porque passou a atender as finalidades das escolas normais propagadas por Anísio Teixeira.

Um novo conceito de formação de professores *nascia*.

Se, para Fernando de Azevedo, o ensino normal deveria integrar a cultura utilitária e os estudos desinteressados, as necessidades de cultura geral e do preparo especializado, para Anísio Teixeira, formar professores, segundo Vidal (2001), era desenvolver neles a atitude científica, o munindo de saber técnico e específico.

Nas palavras de Anísio Teixeira:

Só a biologia ou a sociologia não fará um mestre de escola primária. Mas aquele que estiver aparelhado com as hipóteses, com as teorias e as conclusões dessas ciências será, em condições idên-

ticas, mestre mais consumado e mais eficiente, do que aquele outro a quem falta o auxílio do bastão da ciência.⁵⁸

De acordo com Anísio Teixeira, para a formação apenas cultural indicava-se a Escola Secundária. Somente após completar este curso, o aluno poderia requerer ingresso na Escola de Professores (em nível superior). O programa idealizado por Anísio, citado por Vidal (2001), a ser implantado nas Escolas Normais, deveria compreender:

A. Cursos de fundamentos profissionais – em que se devem incluir os que oferecem conhecimentos gerais e preliminares para a atividade educativa, como biologia educacional, sociologia educacional, etc.;

B. Cursos específicos de conteúdo profissional – em que se devem incluir todos os que fornecem o material e conteúdo propriamente ditos do tipo especial de ensino, a que se destina o estudante - como os cursos de matérias de ensino, em geral, ou da matéria de ensino especializada;

C. Cursos de integração profissional – em que se incluem todos os cursos de técnica educativa ou de filosofia ou cultura geral educativa, que ministram os elementos científicos dos métodos, a sua prática e, ainda, a cultura geral relativa à profissão, como os cursos de psicologia educacional, de teses e medidas, de administração, de técnicas de ensino, de filosofia e história de educação e de observação, participação e prática de ensino. (2001, p. 81-2, [grifos nossos]).

Na reorganização curricular da Escola de Professores do Instituto de Educação, promulgada por Anísio Teixeira, a HE passa a integrar o primeiro ano do curso em conjunto com a Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Música, Desenho e Educação Física, Recreação e Jogos. As disciplinas eram agrupadas em seções, de acordo com Vidal (2001, p. 113) ao fazer referência a Lourenço Filho (1934), a fim de permitir a integração de conteúdos e práticas docentes:

I Seção - Biologia Educacional e Higiene;
II Seção - História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Administração Escolar;

⁵⁸ TEIXEIRA, A. “A formação de professores”; citado por VIDAL, 2001, p. 61.

III Seção - Psicologia Educacional e Sociologia Educacional;
 IV Seção - Matérias de Ensino;
 V Seção - Matérias de Ensino Secundário;
 VI Seção – Desenho e Artes aplicadas;
 VII Seção – Música;
 VIII Seção – Educação Física, Recreação e Jogos;
 IX Seção – Prática de Ensino Primário;
 X Seção – Prática de Ensino Secundário.

Nesta trajetória que se inicia, será a filosofia da educação que acompanhará a HE, no Brasil. Essa associação marcará os contornos da HE, que segundo Warde (1998), não a consolidará como uma disciplina autônoma, mas uma irmã siamesa da Filosofia da Educação. Provavelmente esta aproximação tenha sido sustentada pela HE que havia se desenvolvido na Europa, onde há várias décadas, em países como a França, filósofos como Compayré nutriam esta convergência entre a Filosofia e HP (como vimos anteriormente): da Filosofia, teríamos o pensamento e pensadores pedagógicos, e da HP/HE a história das civilizações e suas instituições educativas.

Se na gestão de Fernando de Azevedo a frente da instrução pública, em 1928, não era prevista a associação entre a HE e a Filosofia da Educação, em 1932, com Anísio Teixeira, esta se efetivou. Anos mais tarde, com a lei orgânica para o ensino normal de 1946, a HE e Filosofia da Educação passam a ser ofertadas como *disciplina única* nos currículos de formação de professores de todo o Brasil, ministrada na terceira série.

Até 1960 não será nítida uma distinção entre a Filosofia da Educação e a História da Educação, que em alguns cursos chegaram a se chamar *Fundamentos da Educação*:

Enquanto a História ocupava-se sobretudo da história da organização dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a Filosofia falava do pensamento pedagógico. Muitos manuais de História Geral da Educação, ainda bastante utilizados nos cursos de formação de professores, trazem esta marca. Exemplos destes manuais são as obras, já bastante antigas, de Paul Monroe (1949), L. Luzuriaga (1951), F. Larroyo (1944), R. Hubert (1949), W. Dilthey (1934) ou Abbagnano (1957). Mesmo quando se separaram institucionalmente, sobretudo a partir da década de 1970, as duas áreas continuaram bastante relacionadas. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 27-8).

Contudo, a HE pode ser considerada uma importante disciplina para os cursos de formação de professores. Na década de 1930, para que se tenha uma ideia, a HE, juntamente com Música, Desenho e Educação Física, Recreação e Jogos era ministrada no curso normal durante o ano todo, diferentemente das demais matérias de ensino, como: Biologia Educacional, ministrada no primeiro trimestre; Psicologia Educacional, no segundo trimestre; e Sociologia Educacional, no terceiro trimestre.

Além dos cursos gerais, a Escola de Professores do Instituto de Educação oferecia cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários. Nos cursos de aperfeiçoamento também se ministrava aulas de HE, bem como de “Biologia, Psicologia e Sociologia Educacional, [...] Educação Comparada, Administração Escolar e Filosofia da Educação.” (VIDAL, 2001, p. 127). Não apenas relacionadas à HE, como a toda uma reorganização curricular e estrutural, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro passaria a inspirar e a induzir mudanças nas escolas dos demais estados do Brasil.

Não nos esqueçamos de que a HE também passaria a fazer parte dos currículos de formação de professores no ensino superior, como na Universidade de São Paulo⁵⁹, que em 1938, na Seção de Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras (FFCL), seguiria com o seguinte currículo: 1ª Seção – Educação: Psicologia, Pedagogia, Prática de Ensino e **História da Educação**; 2ª Seção – Biologia Aplicada à Educação: Fisiologia e Higiene da Criança, Estudo do Crescimento da Criança, Higiene da Escola; 3ª Seção – Sociologia: Fundamentos da Sociologia, Sociologia educacional, Investigações Sociais em nosso meio.

Com a criação do Curso de Pedagogia, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Distrito Federal), ocorreria também a implantação de um modelo de formação de professores que incorporou nos três primeiros anos do curso os *fundamentos da educação* – do qual a HE faria parte.

Não por acaso, fez-se um acervo maior e diversificado de livros para os cursos de formação docente. Não por acaso, os manuais de HE passaram a ser

⁵⁹ Em 1938, na USP, quando da desvinculação do antigo Instituto de Educação dirigido por Fernando de Azevedo, sucederá a Seção de Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e Letras (FFCL).

produzidos e distribuídos neste cenário educacional. As reformas de ensino, principalmente as promulgadas por Anísio Teixeira, modificaram a formação docente – passando a primar por um sistema de ensino pautado em seminários, privilegiando atividades de pesquisa bibliográfica ou experimental – estimulando o hábito da leitura e investigação em fontes secundárias. Portanto, fazendo ampliar a procura por manuais escolares.

Os manuais com características narrativas de *finalidade formativa* marcariam a gênese da HE, no Brasil, ao mesmo tempo em que potencializariam a escrita sobre a educação enquanto objeto histórico – esta *característica docente* irá credenciar sua escrita, por décadas. Isto porque, assim como nos demais países, a HE ficaria acondicionada por muito tempo nos cursos de formação docente brasileiros.

Vieira (2009), ao circunscrever um conjunto de obras que marcam a escrita da História da Educação Brasileira, estabelece seis categorias de gêneros narrativos:

- 1) a HE [história da educação] produzida nos marcos da concepção de história presente no Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), na qual o culto ao documento e as noções de isenção do historiador e de verdade histórica são as marcas mais evidentes;
- 2) a escrita voltada para a escola normal e para os cursos de pedagogia, na qual a questão central foi a formação de professores;
- 3) a escrita sociológica, nitidamente associada à perspectiva de Fernando de Azevedo e da sociologia francesa;
- 4) a HE que ganha a condição de escrita acadêmica, associada ao projeto desenvolvido na Universidade de São Paulo;
- 5) a produção oriunda dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGEs) que se caracterizou pelo diálogo prevalente com o marxismo;
- 6) e, por fim, as narrativas que surgiram na senda da especialização e da ampliação dos horizontes analíticos da HE produzidas nos PPGEs e veiculadas em novos espaços institucionais como o Grupo de Trabalho de História da Educação da ANPEd (G-THE), Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). (p. 3-4, [grifos nossos]).

Em se tratando da formação docente, o primeiro manual brasileiro de HE foi “Noções de História da Educação”, de Afrânio Peixoto – um dos primeiros professores a ministrar a nova disciplina. O livro de Peixoto foi publicado a primeira vez em 1933 pela CEN, fazendo parte da CAP.

1.2.1 AS “NOÇÕES” DE AFRÂNIO PEIXOTO

As “Noções” (1933) de Peixoto constitui-se num livro que nasceu da experiência deste professor enquanto titular da cadeira de HE do Instituto de Educação, em 1932. Peixoto assumira a disciplina no curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, no período da reforma que Anísio empreendia na capital da República. E, assumir este curso,

[...] pode ser compreendido como medida que ajuda a legitimar a renovação educacional que se encontrava em andamento, à qual Peixoto estava vinculado. Também era uma forma de apoiar seu conterrâneo na execução da reforma. (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 50)

Lembremos que a produção de livros escolares se configurou como uma estratégia importante no contexto de renovação educacional, melhor dizendo, a *ação editorial* foi um estratagema claro e necessário para os renovadores (como veremos no Capítulo 2). Estes, por sua vez, agiam de várias formas:

No associativismo docente, criaram e animaram a Associação Brasileira de Educação [ABE]; no plano executivo, realizaram reformas em várias capitais do Brasil; no campo da formação, não cessaram de intervir na formação dos professores, seja na dos que se encontravam em serviço, seja na dos que realizavam a formação prévia. Para os dois casos, a ação editorial foi considerada uma estratégia necessária. (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 50)

Neste cenário, o curso ministrado por Afrânio Peixoto torna-se livro, ou melhor, *manual escolar*.

Segundo Ascolani e Gondra, o manual “Noções” respeitava rigorosamente o programa da disciplina que Peixoto ministrava. No relatório que assinou no periódico “Arquivos do Instituto de Educação”, em 1935, Peixoto apresentaria o programa de 20 pontos, abrangendo desde a educação dos selvagens e primitivos até a Escola Nova. (2009, p.53-4):

O programa de 1929, por exemplo, continha 33 pontos. Os dois primeiros procuravam chamar atenção para a importância da educação e da História da Educação. Os demais exprimem o caráter enciclopédico do curso, iniciando na educação oriental, passando pelos antigos, Idade Média, Moderna e Contemporânea. A ‘enciclopédia’ chama atenção para saberes, personagens e movimentos, como para a pedagogia monástica, cartesianismo, método intuitivo, filantropia, idealismo, positivismo, evolucionismo, pedagogia científica e escola nova, por exemplo. No que se refere ao seu presente, quatro experiências são destacadas: Japão, EUA, Alemanha e Brasil. Com a apresentação dos grandes educadores, uma descrição sumária de suas ideias, chamando a atenção para o valor do exemplo dos ‘professores’ de energia, procurou-se ensinar História da Educação Brasileira, na parte final do texto. (ASCOLANI; GONDRA, 2009, p. 53).

Assim sendo, o precursor livro de Peixoto inauguraria, no Brasil, uma forma de escrita e de ensino da HE. Contudo, o sucesso e prestígio adquiridos pelo livro se devem tanto ao seu notável autor, como também ao seu editor (Fernando de Azevedo) e a Editora (Companhia Editora Nacional), como veremos no capítulo a seguir.

O autor do primeiro manual de HE brasileiro, Júlio Afrânio Peixoto⁶⁰ (1876-1947), reconhecido como grande literato e intelectual, nasceu em Lençóis, Lavras Diamantinas da Bahia. Seus pais foram o Capitão Francisco Afrânio Peixoto e D. Virgínia de Moraes Peixoto. O pai foi comerciante e descendia de um velho tronco lusíada – “os Peixoto, de Guimarães, cabeça de concelho e de comarca da província de Minho, Distrito de Braga” (SALES, 1978, p. 13)⁶¹.

Afrânio Peixoto diplomou-se em Medicina em 1897. Em 1901 mudou-se para o Rio de Janeiro, e em 1902 tornou-se Inspetor Sanitário de Saúde Pública do Distrito Federal. Em 1903, aos 27 anos, foi eleito para a Academia Nacional de Medicina. Em 1904, assumiu a direção interina do Hospício Nacional de Alienados. Após longa viagem por países da Europa, retorna ao Brasil, e mediante con-

⁶⁰ Partes destas considerações biográficas sobre Afrânio Peixoto estão em minha dissertação de mestrado [op. cit.].

⁶¹ As citações de Fernando Sales traçando um perfil biográfico de Afrânio Peixoto, datada de 1978, estão nas páginas iniciais da obra “A Esfinge” do próprio Peixoto. As cinco primeiras edições (1911, 1911, 1913, 1919, 1922) foram publicadas pela Livraria Francisco Alves; a 6ª e 7ª edição (1940 e 1942) pela CEN; a 8ª e 9ª edição (1944 e 1947) pela Editora W. M. Jackson; a 10ª edição (1962) pela Editora José Aguilar Ltda.; a 11ª edição (1976) pela Editora Nova Aguilar; e a 12ª edição (1978) pela Editora Clube do Livro.

curso, assume como professor as cadeiras de Higiene e Medicina Legal da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

Além do sucesso na área médica, notabilizou-se por uma intervenção social ampla e multifacetada. Na década de 1910, Afrânio foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras, ocupando o lugar de Euclides da Cunha, tendo chegado em 1923 à presidência da Academia. Na Academia, pertenceu à comissão de Redação da Revista (1911-1920); à comissão de Bibliografia (1918); e à Comissão de Lexicografia (1920 e 1922). Em 1923, por sua iniciativa, a Academia iniciou uma série de suas publicações, sob o título de “Biblioteca de Cultura Nacional”, numa coleção que, em 1931, passaria a ter o nome de “Coleção Afrânio Peixoto”, em homenagem a seus feitos.

Os livros foram a grande paixão de Afrânio Peixoto. Em 1939, durante uma viagem à Nova Iorque, Armando Vidal pediu que Afrânio escrevesse um artigo sobre o livro brasileiro para ser distribuído na forma de folhetos, na Feira Mundial que se realizaria nesta cidade. Afrânio assim o fez, afirmando que mais do que linhas escritas, o livro é uma representação significativa do que o homem necessita.

Para Afrânio, os livros representavam potentes instrumentos para ensinar um povo a pensar. Assim,

[...] se o livro é índice de cultura, o nosso país pode já ser acreditado. Se todos não lêem, quase todos os brasileiros escrevem. E acabarão por lerem, todos os que escrevem. Ao menos as próprias obras. O livro tem, pois um futuro certo e promissor, no Brasil. Livro é progresso. (PEIXOTO, 1950, p. 248).⁶²

Dentre as obras escritas por Afrânio, que totalizaram mais de cem, destacam-se os *romances*, que constituem uma galeria de tipos femininos: “A Esfinge” (1911), “Maria Bonita” (1914), “Fruta do Mato” (1920), “As Razões do Coração” (1925), “Bugrinha” (1922), “Sinhazinha” (1929), “Uma Mulher como as Outras” (1928); obras para a área de medicina: “Medicina Legal” (1911), “Noções de Higiene” (1918), “Elementos de Higiene” (1912); e obras sobre temas variados: *bio-*

⁶² As citações de Afrânio utilizadas com a data de 1950 foram extraídas do livro “Afrânio Peixoto” organizado pelo ex-aluno e admirador L. Ribeiro. Trata-se de uma antologia de textos e de pensamentos de Peixoto sobre diferentes temas.

grafias: “José Bonifácio, o velho e o moço” (1920); *crítica*: “Castro Alves, o poeta e o poema” (1922), “Camões e o Brasil, crítica” (1926), “História da Literatura Brasileira” (1931); *história*: “Minha Terra e Minha Gente” (1915).

No plano político foi Deputado Federal pela Bahia, em 1924, e reeleito na legislatura seguinte. Durante sua atuação no parlamento, chamou a atenção para temáticas como malária, acidentes de trabalho, analfabetismo e insânia mental.

Afrânio foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), doutor *honoris causa* pelas Universidades de Coimbra e Lisboa, sócio correspondente da Academia das Ciências de Lisboa, membro da Academia Portuguesa de História, membro da Academia Nacional de Medicina Legal, do Instituto de Medicina de Madri e de outras instituições. Conheceu a Europa e as suas instituições acadêmicas, científicas e educacionais. Foi também ao oriente buscar inspiração para sua literatura e, na América do Norte, encontrou o modelo de organização política e cultural com qual se identificou: *a democracia liberal*.

No plano da educação, Afrânio foi Diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro e Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, nos anos 1915 e 1916, respectivamente. Lecionou HE nos cursos de formação de normalistas. Em 1932, foi signatário do célebre Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, juntamente com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira entre outros tão célebres quanto. Nos anos seguintes se tornaria o primeiro reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF).

Como assinalamos anteriormente, o manual de Peixoto foi amplamente usado e divulgado nos cursos de formação de professores. Em minha dissertação aponto para esta condição, observando as considerações feitas por Vidal (2001):

A leitura dos Programas de Ensino da Escola de Educação [Distrito Federal] apontava para alguns *best-sellers*. Dos nove programas acompanhados de bibliografia, publicados pela *Arquivos do Instituto de Educação*⁶³, sete indicavam como leitura obrigatória e recomendável, *Como pensamos*, de John Dewey, e *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho [...]. Indicados por três programas: *Escola Moderna*, de Maria Reis Campos; *Higiene*, de J. P. Fontenelle; *Psicologia del niño*, de Robert Gaupp; *Noções de*

⁶³ Arquivos do Instituto de Educação, Distrito Federal, 1 (3):295-359, mar.137, *apud* VIDAL, 2001, p. 193.

história da educação, de Afrânio Peixoto, e *Le langage et la pensée chez l'enfant*, de Piaget. (p. 193, [grifos nossos]).

Segundo Vidal (2001, p. 194), a obra de Peixoto apareceria como indicação no resumo das aulas de “Leitura e linguagem”, nas “Leituras recomendáveis para alargamento da cultura geral”, bem como, nos programas de ensino de Filosofia da Educação da Escola de Professores do Instituto de Educação.

Em Santa Catarina o manual de Peixoto também seria recomendado, como podemos verificar na “Circular n. 32. Florianópolis, 26 de setembro de 1935”:

Sr. Diretor: Recomendo-vos os seguintes livros para uso da biblioteca desse Grupo, que poderão ser adquiridos na Companhia Editora Nacional – São Paulo sob a direção de Fernando de Azevedo – Série III – *Atualidades Pedagógicas*.

1. Fernando de Azevedo: Novos caminhos e novos fins
2. John Dewey: Como pensamos: Como formar e educar o pensamento
3. Anísio Teixeira: Educação Progressiva: uma introdução à filosofia da educação
4. Ed. Claparède: A educação funcional: traduções e notas de Jaime Graiborn
5. Afrânio Peixoto: Noções de História da educação. [...]. (DAROS; SILVA; DANIEL, 2005, p. 31).

Crítico contundente, não deixava de apontar nas “Noções” sua análise sobre vários temas, como o da revolução:

Passando a vista na cronologia latina da América dois fenômenos, um físico, outro social, chamam logo a atenção: são os terremotos e as revoluções. Parecem-se, bem que independam. Sismos da terra e do homem, explicados pela natureza vulcânica de toda a cordilheira de montanhas que beira o Pacífico e pela natureza rude, ineducada, de toda a descendência latina na América. O contraste com a América inglesa é frisante: pela educação está ela *leaderando* o mundo; a América latina é pasto do caudilhismo militar e civil, que não sabe governar-se, e, na ambição do poder, – mando e usufruto dos bens públicos, – destrói a ordem interna ou *pêlea* com os vizinhos do continente, continuamente... Agora mesmo estão quase todos em revoluções internas e quatro em estado de guerra. (PEIXOTO, 1942, p. 269).

Contudo, críticas como esta feitas em manuais escolares, seriam rebatidas pela Comissão Nacional do Livro Didático, que se posicionou contrária a este capítulo sobre a América Latina:

No tocante às observações da Seção I referentes às expressões pouco felizes, sobretudo do pequeno capítulo – ‘A educação na América Latina’ – está a Seção F de pleno acôrdo, não acontecendo o mesmo, entretanto, quanto as conclusões.

Os artigos citados pela secção I, como os demais artigos do Decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, que impedem a aceitação de qualquer livro em nossas escolas, de modo algum vedam posteriormente sua adoção se o autor houver eliminado em nova edição a parte inconveniente, digo, proibida.

CONCLUSÃO: Em face do exposto é a Seção F de parecer que o livro em apreço e constante do processo nº 37.321/40 pode ter seu uso autorizado logo que o autor elimine as expressões assinadas pela Seção I e, de acôrdo com a legislação em vigor, atenda ainda às exigências já feitas por essa Seção, em parecer de 5 de agosto do ano corrente.

Sala de sessões, em 7 de Outubro de 1941.⁶⁴

As representações que Afrânio fazia da sociedade, da cultura e da educação (criticadas ou não), o uniam à elite letrada do seu tempo pelo discurso nacionalista, crença no poder da educação, desejo de modernidade e convicção sobre o papel dos intelectuais na formação do povo e na construção da nação. Neste sentido, caberia a intelectuais como Peixoto, a elaboração desta consciência e à escola a missão de difundi-la.

Com seu discurso autorizado, Peixoto afirmava que todos os males do Brasil resumiam-se em um único fator determinante: “privação, deficiência, ou perversão da educação física, intelectual, cívica ou política” (PEIXOTO, 1950, p. 170). A condição vital dos homens e a condição vital da democracia, segundo ele, apenas se realizariam caso fosse assegurado o direito e o dever da instrução popular. Nesses termos, Afrânio reiterava o refrão da intelectualidade do período que elegeu a educação como projeto social prioritário.

⁶⁴ Na Companhia Editora Nacional, durante o mestrado, tive acesso a este parecer da Comissão Nacional do Livro Didático.

1.2.2 AS “NOÇÕES” DE THEOBALDO MIRANDA SANTOS

Uma década mais tarde, em 1945, Theobaldo Miranda Santos também publicaria seu manual “Noções de História da Educação”, pela CAP. Considerado um período de poucas publicações da coleção, a década de 1940 seria marcada por um fenômeno intrigante no programa da coleção, segundo Toledo (2001). Intrigante porque os dois principais autores publicados pela coleção seriam o próprio diretor (Fernando de Azevedo) e Theobaldo Miranda Santos, sendo que a “cada texto político de Fernando de Azevedo aparece pelo menos um de Miranda Santos” (p. 215).

Lembremos que os dois autores ocupavam posições distintas no cenário educacional brasileiro: “enquanto Azevedo era acusado pela militância católica de ‘bolchevizar’ a educação brasileira, Miranda Santos era indicado pela mesma militância como antídoto à ‘ação bolchevizante’⁶⁵”. (TOLEDO, 2001, p. 215-6).

Miranda Santos “católico” e Azevedo “pioneiro” pertenciam a grupos distintos. Os católicos integraram na década de 1920 a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶⁶, abandonando-a em 1932. Passaram então a integrar e a se articular à Associação dos Professores Católicos do Distrito Federal e ao Centro D. Vital de São Paulo, do qual Miranda Santos fez parte, e à Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1934. Os pioneiros, signatários do *Manifesto dos Pio-*

⁶⁵ Paschoal Lemme lembra como Miranda Santos “converte-se ao catolicismo e como passa a ser admirado por Alceu de Amoroso Lima por sua militância pela causa católica (Lemme, 1988:195)”. (TOLEDO, 2001, p. 216).

⁶⁶ Cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)”, 1998. Nesta obra, a autora procura historicizar o processo de organização da ABE, tal como é apresentada por seus organizadores – como ponto de confluência e propulsão da campanha cívica pela causa educacional; e num segundo movimento, a autora, relativiza tal representação. Marta Carvalho *desenha* a imagem que a ABE faz de si própria, descrevendo os principais discursos quanto à relevância dada por esta a causa da educação nacional. Segundo a autora, por mais que os discursos versassem sobre a mesma causa, havia diversos *civismos* impregnando o trabalho de propaganda que agregava os intelectuais da Associação. Entre descrições sobre os problemas relacionados à manutenção da estrutura da ABE na década de 1920, a autora passa a discorrer sobre a ABE nacional, enfim organizada em 1932. Descreve o êxodo do grupo católico devido ao *Manifesto dos Pioneiros* que a imprensa noticiava ser apoiado pela Associação; devido à crescente oposição dos católicos a Anísio Teixeira como Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro; entre outras questões.

neiros da Educação Nova, assumiram a ABE a partir de 1932, ocuparam cargos governamentais e empenharam reformas de ensino na qualidade de técnicos.

Nesse sentido, descreve Carvalho (2005), os grupos postos em questão, “pioneiros” e “católicos”, não se restringiam à luta por um mercado editorial ou pela defesa de suas teorias pedagógicas, antagonizavam-se nas propostas de controle técnico e doutrinário das escolas.

Segundo Toledo, estas posições ocupadas por Azevedo e Miranda Santos, evidenciariam um desvio de rota que preparava a transição entre o programa da série de Azevedo e a nova de Damasco Penna. Esta transição intercalaria “os últimos títulos programados por Azevedo e os títulos de Miranda Santos, introduzidos na Coleção por ordens de Octalles Marcondes Ferreira” – dono da editora e amigo de Miranda Santos (2001, p. 216). É importante ressaltar que logo após a entrada de Miranda Santos na CAP, em 1945, Azevedo saíria da direção da mesma e da BPB.

Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) nasceu na cidade de Campos, no Estado do Rio de Janeiro. Pertenceu a uma família tradicional da região. Diplomou-se em Odontologia e Farmácia no Colégio Grambery, de Juiz de Fora – colégio fundado em 1889, de iniciativa metodista, que utilizava pedagogia e métodos americanos de ensino.

Miranda Santos iniciou sua carreira como professor na Escola Normal de Manhuaçu, em Minas Gerais⁶⁷. Alguns anos depois, retornou à cidade de Campos onde se tornou diretor do Liceu de Humanidades, no qual havia estudado. Nesta instituição foi professor das disciplinas de Física, Química e História Natural. No colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi professor de História da Civilização. Anos mais tarde, na escola Superior de Agricultura e Veterinária, tornou-se catedrático de História Natural e, na Faculdade de Farmácia e Odontologia de Campos, foi catedrático de Ortodontia e de Odontopediatria.

Em 1938, transferiu-se para a cidade de Niterói, então capital do Estado do Rio de Janeiro, a convite do Secretário da Educação para assumir a disciplina de História Natural no Instituto de Educação. Posteriormente foi professor da cátedra

⁶⁷ Alguns dados biográficos de Theobaldo Miranda Santos estão na dissertação de Maria Helena de Jesus Silva Moraes, intitulada “Da pedagogia que ‘pegou de galho’ à uma pedagogia cristã nova e brasileira: Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) e seus manuais didáticos”. E também em minha dissertação [op. cit].

de Prática de Ensino na Universidade do Distrito Federal, no Colégio Notre-Dame de Sion e no Instituto Católico de Estudos Superiores.

Em 1942 foi nomeado Diretor Geral do Departamento de Educação Primária, e assumiu a disciplina de Filosofia e História da Educação da Pontifícia Universidade Católica e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Santa Úrsula. Em 1944 assumiu a cátedra de Filosofia da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Em seguida, em caráter interino, assumiu por duas vezes a função de Secretário Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Rio de Janeiro e também foi diretor do Departamento de Difusão Cultural.

Miranda Santos ocupou inúmeros cargos na esfera pública e educacional: foi Diretor do Ginásio e da Escola Normal Oficial da cidade de Campos; Diretor do Departamento Técnico-Profissional da Prefeitura do Distrito Federal; Diretor do Departamento da Educação Primária do Distrito Federal; Membro da Comissão Técnica do Estado do Rio de Janeiro e Membro oficial do Estado na Convenção Educacional Fluminense. No Instituto de Educação da Universidade Católica, foi professor de Filosofia da Educação e, na Escola de Serviço Social, foi professor de Pedagogia e Psicotécnica.

Começou sua produção como escritor nos anos 1930, escrevendo inúmeros artigos para jornais como o *Monitor Campista* e revistas como *A Ordem* – revista oficial do grupo católico. Sua conversão ao catolicismo, de certa forma, impôs-se sobre sua trajetória intelectual. Na revista *A Ordem*, em julho de 1935, Miranda Santos publicou uma saudação feita a Alceu Amoroso Lima⁶⁸ durante o Congresso Eucarístico de Campos, transcrita por Moraes (2004):

[...] a razão do íntimo júbilo que me empolga ao dirigir-vos esta modesta saudação é a seguinte: sou católico convertido por vós.

[...] A minha história é a história dessa geração cuja adolescência foi envenenada pelo espírito dissolvente e as suas inquietações. O meu espírito ainda não amadurecido recebeu a influência aniquiladora dessa atmosfera dramática de desencanto e perplexidade [...].

Sem um roteiro certo, sem uma orientação segura, influenciado pela minha educação secundária e universitária de caráter agnós-

⁶⁸ Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Ataíde, segundo Villaça (2006), ambicionava renovar a esfera cultural, impregnada de naturalismo, relativismo e de cientificismo através de seu olhar voltado para o sentido religioso da vida, o que resultou na escrita de ensaios católicos que podem ser lidos ainda hoje.

tico e naturalista [Colégio Grambery de cunho pragmatista norte-americano], durante longos anos errei perdido pelos caminhos intrincados do racionalismo científico, do ecletismo filosófico e do sibaritismo estético (p. 84-5).

Em 1932, publicaria o artigo “Escola Nova e a realidade brasileira” demonstrando suas preocupações com a implantação do ensino técnico e profissional no país. Miranda Santos escreveu cerca de 150 obras sobre literatura infantil, psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia, ensino primário, ensino secundário, curso normal e superior.

O autor publicaria ainda, pela CAP: “Noções de Psicologia Educacional” (1945, 1947, 1949); “Noções de Filosofia da Educação” (1946, 1948, 1949), também sendo publicado pela “Coleção Iniciação Científica” sob o título “Manual de Filosofia”; e “Noções de Sociologia Educacional” (1947, e as três edições seguintes n/e). Destacam-se os dois volumes: “Noções de História da Educação” e “Noções de Psicologia Educacional”, publicados em 1945, por somarem 8.208 unidades produzidas. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 170).

Todos esses livros seriam publicados posteriormente na coleção “Curso de Psicologia e Pedagogia”, da qual Miranda Santos tornou-se diretor em 1945. Segundo Almeida Filho (2008), de 1945 a 1954, a coleção deste autor alcançou excelente aceitação no mercado escolar, já que suas edições foram diversas vezes publicadas. Num segundo período, de 1955 a 1960 ocorreria um número menor de edições em relação às do primeiro período. De 1961 até os anos iniciais de 1970 (período das últimas publicações da coleção), ocorreria a publicação de 19 volumes.

Almeida Filho nota que a coleção de Miranda Santos:

[...] foi sendo construída em um processo de transposição de dispositivos editoriais de um lugar para outro sempre objetivando o leitor visado. O editor [Miranda Santos] trabalha com os dispositivos na medida em que a coleção vai se formando com a edição de novos títulos e adequando-a dentro da lógica do mercado de consumo e venda. (2008, p. 132).

Notoriamente, o autor e editor Miranda Santos publicou várias obras sob o selo da CEN, alcançado um número significativo de edições e reimpressões, como mostra Almeida Filho (2008, p. 184) no Quadro a seguir, sinalizando a boa

aceitação do autor nos cursos de formação de professores.

	Livros	Edições	Unidades Produzidas	Período
Coleção: Curso de Psicologia e Pedagogia (19 liv.) e Atualidades Pedagógicas (4 liv.)	19	60	404.097	1945-1950 e 1955-1971
Coleção: Curso de Filosofia e Ciências (4 liv.) e Curso Iniciação Científica (1. liv.)	04	30	127.752	1945-1971
TOTAL GERAL	531.849 unidades produzidas (número aproximado).			

QUADRO 3 – EDIÇÕES E REIMPRESSÕES DOS LIVROS DE MIRANDA SANTOS PELA CEN
FONTE: ALMEIDA FILHO (2008)

Com relação às “Noções” de Miranda Santos, pudemos verificar que este manual sempre obtivera tiragens significativas⁶⁹, conforme o mapa de edições do acervo do IBEP:

ANO	EDIÇÃO	NÚMERO DE EXEMPLARES
1945	1ª	4.110
1948	2ª	5.016
1951	3ª	7.045(MAIO) *4.984(JULHO) *reedição
1952	4ª	6.019
1954	5ª	5.015
1955	6ª	6.000
1957	7ª	7.000
1958	8ª	5.000

⁶⁹ Durante o mestrado, em pesquisa ao acervo da Companhia Editora Nacional (IBEP), os mapas de edições consultados foram os seguintes: 1934-1936 (mapas anteriores a este período não foram localizados no acervo); 1939-1945; 1946-1950; 1951-1955; 1956-1965. Cf. ROBALLO [op cit].

1960	9ª	6.900
------	----	-------

QUADRO 4 – NÚMERO DE EXEMPLARES DO LIVRO “NOÇÕES” DE MIRANDA SANTOS
 FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Seu manual de HE é um exemplo da reunião de diversos autores que, sendo reconstituídos ou absorvidos no interior de seu próprio discurso, revelam teses de uma pedagogia cristã, mas que também mostram a busca intensa pelos conhecimentos ditos *modernos*. Neste sentido, acreditava que a educação era o meio para integrar e reformar a sociedade, defendendo o princípio da “economia cristã”:

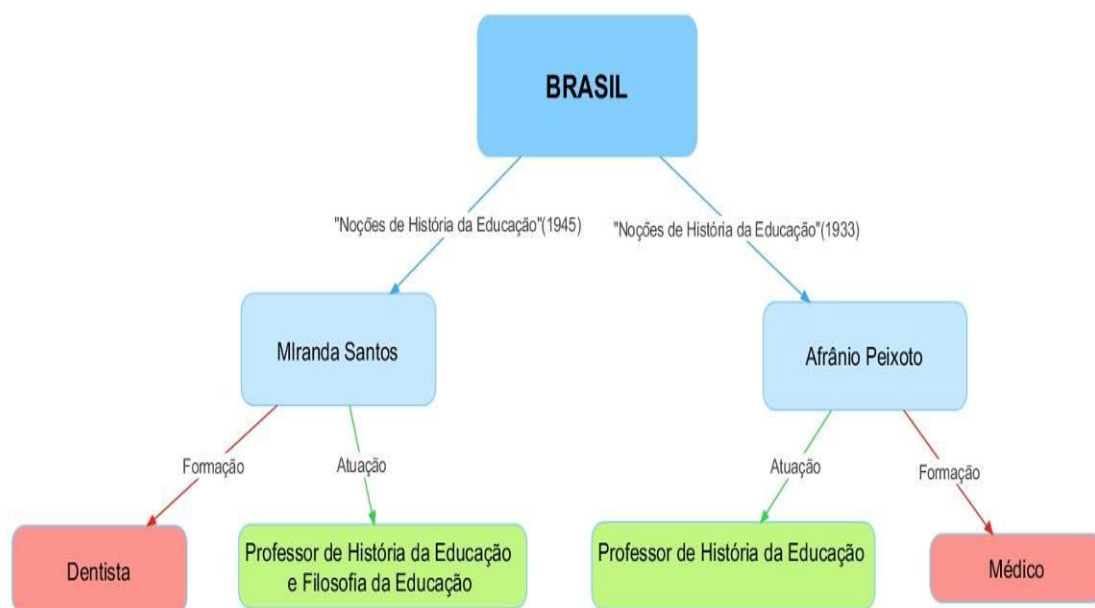
[...] em que o trabalho serve ao homem e não o homem ao trabalho. Repudiamos, a tese dos que pregam o domínio da técnica sobre o homem, da máquina sobre a personalidade, dos valores econômicos sobre os valores espirituais. Foi essa filosofia negadora dos direitos da pessoa humana que levou o mundo ao drama de sangue e de dor que estamos vivendo neste momento. Queremos que as nossas crianças trabalhem para que sejam mais fortes, mais dignas e mais felizes e para que possam modelar, com as suas próprias mãos, o monumento grandioso da civilização brasileira do porvir. (SANTOS, 1951, p. 512).

Com uma vasta rede de publicações, o *leigo católico* Miranda Santos, tornou-se um notável autor de livros para a formação docente no Brasil. Este autor, que vivenciou um período de tensas disputas políticas e educacionais, principalmente entre católicos e renovadores, foi defensor e *porta-voz de um projeto modelar católico moderno*. Por meio de suas obras, seu objetivo era o de formar professores inspirados por valores espirituais e cristãos.

A história dos manuais de HE e de seus autores brasileiros, publicados na CAP e elencados neste trabalho, pode ser representada na seguinte rede (REDE IV):

REDE IV

MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PUBLICADOS NO BRASIL



1.3 A COADJUVANÇA E A INTERTEXTUALIDADE ENTRE OS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao (re)construir o *archéion* da HE, procuramos reunir diferentes manuais, autores e contextos de produção, considerando os vários elementos que delimitam (ou não) esta história. Para tanto buscamos, através das diferentes vozes, mostrar aquilo que fez principiar a HE.

E, diante do itinerário analisado, a HE nascida na Alemanha do século XIX, tendo em Dilthey um dos seus principais precursores, não seria maior (exceto pela precedência) que a HE desenvolvida na França de Compayré nos idos de 1880 e de Durkheim na virada do século XIX para o XX. Tanto a ciência histórica de Dilthey, como a sistematização dos estudos do passado de Compayré e Durkheim surgiram em períodos muito próximos e apontaram os caminhos da HE e de suas escritas.

O que então diferencia estas *histórias da educação*?

Na faixa que delimita as diferenças políticas, culturais, sociais e educacionais dos países analisados neste trabalho, os cursos de formação de professores foram organizados, assim como seus currículos, de acordo com suas necessidades. Dessa forma, a oferta da disciplina de HE na França, ocorreu nas escolas normais a partir de 1881, estando atrelada ao desenvolvimento da Pedagogia ou Ciências da Educação, e inclinando-se à ciência psicológica e filosófica. Da mesma forma, na Espanha a HE estaria muito próxima da Pedagogia, denominando-se HP, porém, sendo introduzida nas escolas normais, anos mais tarde, em 1898. Nos Estados Unidos, a HE surgiu anteriormente, em 1840, se tornando posteriormente uma das mais importantes disciplinas de características introdutórias para a formação de professores.

Tanto na Europa como nos Estados Unidos o surgimento da HE ocorreu em meados do século XIX. Por sua vez, na Argentina do exílio de Luzuriaga, a HE foi introduzida nas escolas normais e universidades no início do século XX. No Brasil, a introdução da HE se deu no final dos anos de 1920, estando associada exclusivamente à formação de professores em nível secundário.

Este contexto demonstra que no Brasil e Argentina a disciplina de HE nasceu quando experiências anteriores haviam sido desenvolvidas. Disso não se segue que ocorreu uma reprodução de modelos europeus e americanos nos países sul-americanos. Entendemos que as disciplinas são resultado de um processo complexo que envolve conflitos, diferenças de mediação entre sujeitos e instituições, reformas educativas específicas, definições de currículos e programas, que as diferenciam em cada época e sociedade. A disciplina de HE foi moldada conforme as necessidades de cada sociedade, porém, deve-se levar em consideração que as experiências anteriores com a HE, desenvolvidas em cenário norte-americano e europeu, são modelares.

Assim sendo, pudemos observar que em cada país analisado, a disciplina de HE nasceu de acordo com as necessidades relacionadas à profissionalização docente destes contextos. E, vimos que concomitante a institucionalização da disciplina seria produzido um contingente de manuais para subsidiar os programas de HE.

E então, o que aproxima as *história das educações*?

A linha (imaginária) que determina as extensões dos países, que separam as fronteiras, conseqüentemente, se impôs sobre os cursos de formação de professores e sobre a constituição e consolidação da disciplina de HE. Contudo, essas fronteiras não deveriam existir com relação à circulação dos manuais de HE.

Lembremos, com Chartier, que os manuais são objetos em circulação – *circulação de ideias*. Assim sendo, da Europa alcançariam visibilidade em cenário internacional os manuais de Dilthey, Compayré, Durkheim, Riboulet, e anos mais tarde de Hubert. Estes manuais seriam irradiados como subsídio para cursos de formação docente e como fonte de inspiração à escrita de outras *histórias da educação*. Da mesma forma, dos Estados Unidos o surpreendente desenvolvimento da disciplina de HE acompanhado da escrita de várias obras como o “Brief Course in the History of Education” de Monroe, ocasionaria a sua ampla utilização em outros países, e inspiraria a escrita de outras *histórias*. Não seria diferente com os manuais escritos por Luzuriaga, utilizados principalmente na Espanha. Como também, os manuais brasileiros de Peixoto e Miranda Santos serviriam de inspiração para a escrita de outros manuais brasileiros.

Muitos destes manuais, portanto, circulariam para *além das fronteiras* de seus países de origem e de seus célebres autores, numa espécie de *coadjuvação* (de intercâmbio de ideais em comum), e de *intertextualidade* (de utilização de textos completos ou de partes que se tornariam modelares para a elaboração de novos manuais de HE).

Acolher a palavra estrangeira não se configurou, portanto, como um problema para os países que receberam os manuais de HE. Pelo contrário, significou a possibilidade de ampliar o conjunto de materiais para subsidiar a disciplina de HE e ampliar o mercado editorial voltado à formação docente, bem como colaborou na divulgação das especificidades da HE devido ao intercruzamento de saberes, legitimando modelos exemplares de escrita. E significou também a ampliação da inter-relação entre diferentes culturas e a divulgação de célebres professores-autores.

Por mais que os manuais, ao adentrar em outros países, passassem por processos de traduções que não eram “perfeitas”, nem eram absolutos linguísticos que aboliam as diferenças entre o próprio e o estrangeiro, emprestando as considerações elaboradas por Ricouer (2011, p. 27)⁷⁰, seriam bem acolhidos, configurando um diálogo entre culturas. Logo, ao atravessar as fronteiras, estas escritas se conformavam à realidade em que penetravam, sendo adequadas aos novos contextos, àquilo que se fazia necessário para a formação docente. Porém, elas não perderiam a essencialidade de apresentar as grandes linhas da história *das educações*.

Lembre-se que na Alemanha, a HE se ligou a pedagogia e a psicologia propagadas por Herbart. Destarte, a HE indicou lições formativas com vistas a aproximar os futuros professores da educação e sua história e, consequentemente, do destino (desenvolvimento) do homem. Necessariamente, esse olhar encontrava-se na HE/HP fundamentada pela pedagogia decomposta em saber psicológico, sendo a filosofia responsável pelos fundamentos desta relação.

Na França esta inclinação ocorreria de forma similar. O nascimento da HE ocorreu concomitante ao desenvolvimento das Ciências da Educação que absorveu a Pedagogia em sua estrutura. E, da mesma forma como na Alemanha, a

⁷⁰ Cf. RICOUER, P.: “Sobre a tradução”. Tradução de: LAVELLE, Patrícia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Pedagogia se decompôs em saber psicológico, sendo a Filosofia a alimentá-la. Esta relação entre a Pedagogia, a Psicologia e a Filosofia chama a atenção, pois, respeitadas as suas especificidades, estes campos de conhecimento se aproximavam na busca por retratar o desenvolvimento humano – descrevendo, narrando, julgando a espécie humana. Interessante ainda é observar as considerações de Baudrillard que destacou ser a HP/HE uma *ciência* e uma *arte*, por considerá-la ligada à psicologia.

Portanto, mediante esta aproximação, na França seriam os filósofos que, absorvendo a relação entre estes conhecimentos, se tornariam responsáveis pelos cursos e obras que versaram sobre a HE/HP.

Tanto na França como na Alemanha, Dilthey, Compayré, Durkheim, Riboulet, escreveram manuais com a finalidade de atender aos critérios práticos impostos pela Pedagogia que buscava tratar do espírito humano (da educação de crianças e adolescentes). Ou seja, os manuais de HE entoavam uma série de lições sobre o passado: descrições de acontecimentos, de civilizações, de ideias e práticas educativas e de doutrinas pedagógicas, para o consumo dos professores.

Neste sentido, a finalidade da HE/HP voltada à formação docente foi construída mediante o passado das civilizações, dos pensadores, das escolas, das doutrinas pedagógicas que demonstravam a evolução contínua da educação, implicando, conseqüentemente, no desenvolvimento dos homens. Como escreveu Dilthey, a propriedade mais universal das ciências era a ligação com a humanidade. Dessa essência, é que derivavam propriedades constituintes das ciências humanas, das ciências da cultura, da História (DILTHEY, 2010)⁷¹.

Diante do exposto, fomos levados a refletir sobre como os textos dos manuais foram escritos: sob a égide do modelo da História da Filosofia, da História das Ideias, da História Universal e das Civilizações, como também das relações entre a Psicologia, a Filosofia e a Pedagogia. Destarte, mediante a coadjuvação e intertextualidade ocasionada pela circularidade além das fronteiras, os manuais

⁷¹ Cf. DILTHEY, Wilhelm. “A construção do mundo histórico nas ciências humanas.” Tradução de: CASANOVA, Marco. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Esta tradução teve por base a edição alemã organizada por Manfred Riedel. A edição alemã é baseada no volume 7 dos escritos de Dilthey, que traz o material apresentado pelo autor em 1910, na Academia Prussiana das Ciências, como também uma série de pequenos adendos.

de Hubert, Monroe, Luzuriaga, Peixoto e Miranda Santos, reprisariam e resignificariam as lições propostas anteriormente pelos outros manuais de HE/HP.

Assim, analisamos, como Vieira (2011), que os manuais de HE se situam dentro da perspectiva do modelo da História Universal ou da Civilização consagrado pelo Iluminismo, modelo que a partir de um viés eurocêntrico, se popularizou na escrita da HE voltada à formação de professores. A concepção da História Universal “apoia-se na ideia de um processo histórico global que, em diferentes ritmos temporais, consolida o avanço da civilização contra a barbárie.” (VIEIRA, 2011, p. 94). Portanto, as civilizações e os períodos do passado passaram a ser reconhecidos e valorizados pelo que concretizaram.

Da História Universal e das Civilizações permaneceram nos manuais de HE as concepções pautadas nas grandes civilizações consideradas pilares do progresso. E, as descrições seguiriam uma ordem cronológica e linear abrangendo um longo período histórico, iniciando pelas descrições dos chamados povos primitivos, das civilizações egípcia, chinesa, passando pela antiguidade clássica e pelos períodos medieval, moderno e contemporâneo (como veremos no Capítulo 3).

Nesse movimento universal que ultrapassa as fronteiras nacionais, *universalizando particularismos*, o processo histórico descreveria a “marcha do processo civilizador em curso e a relação entre os avanços da racionalidade e da civilidade e os investimentos em projetos educacionais.” (VIEIRA, 2011, p. 94).

Assim também, mediante a História das Ideias e da Filosofia, o retorno às épocas mais antigas dos povos, às doutrinas pedagógicas e a um cânone de grandes educadores, buscou encontrar o *espírito* que deveria promover os valores, os hábitos, os comportamentos, a partir dos quais se definiria todo desenvolvimento da humanidade.

Podemos concluir que os manuais de HE, ao longo das décadas, têm preservado em sua estrutura a fundamentação histórico-universal e a função prática e utilitária. Fundamentados nessa concepção histórico-universal, seus conteúdos pautam-se em breves estudos dos períodos históricos, relacionando-os a um passado educativo. E, numa função prática e utilitarista porque ensinavam aos futuros professores saberes úteis sobre a história da escola, das doutrinas pedagógicas, do ensino, considerados importantes à formação e à atuação profissional.

É possível assim observar que há, nos manuais de HE pesquisados, a permanência e a não variabilidade de ideias sobre as grandes linhas do tempo, relacionadas à história das ideias, da filosofia, como também relacionadas à história das instituições, das doutrinas pedagógicas, da instrução e da cultura (como veremos no capítulo 3). Dessa forma, sob formas modelares de escrita que convergiam em algumas de suas propostas, reproduzem-se nos manuais pesquisados textos que viam na educação do passado a evolução e desenvolvimento das grandes civilizações e de suas culturas.

Fundamentalmente, estes aspectos possibilitaram uma continuidade das escritas de HE porque estas foram aprovadas e aceitas, conferindo a formação de professores uma identidade, ou melhor, um “*locus* identitário” (VIDAL, 2005, p. 130-1). Como também, engendrou-se uma identidade própria da HE feita nos manuais, não havendo grande variabilidade nas suas estruturas.

E, mesmo sob o fito da mudança, uma tradição de escritas de manuais se impôs durante décadas sobre o *archéion* da HE, traduzindo-se em fator de coesão para propostas consideradas presentes. Ao citar Sepúlveda, Bastos (1998) analisou ser importante compreender “que a ‘viagem das idéias pedagógicas, das práticas educativas e escolares’ insere-se como ‘um dos padrões consistentes da modernidade”, e também como um projeto de modernização (2002, p. 106). Significa dizer, que a suposta neutralização dos contextos e o apagamento das condições de origem dos manuais de HE, resultantes da circulação em diferentes lugares, visou fortalecer em países como o Brasil os ideários de valorização da educação e da instrução.

Pode-se afirmar, portanto, que não houve fronteiras que limitassem (que não limitam ainda) o uso dos manuais de HE nos cursos de formação de professores em diferentes países, porque acima de tudo, o passado se fez (faz) exemplar.

2 UM *INVENTARIUM* DOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

*“Le monde existe pour aboutir à un livre”
[O mundo existe a fim de terminar num livro]*

(Mallarmé, 1957)⁷²

No primeiro capítulo acompanhamos o itinerário internacional e nacional da escrita de manuais de HE e suas implicações. Estas mesmas escritas internacionais, bem como a escrita nacional, seriam encomendas pelas Editoras brasileiras, que as (re)organizariam em formato de livros a fim de subsidiar os cursos de formação de professores a partir de 1930 no Brasil.

Neste segundo capítulo cabe analisar e entender por que e como ocorreram os processos de produção dos manuais de HE para subsidiar os cursos de formação de professores brasileiros. Cabe também operar com o estudo dos manuais de HE em sua forma material, tendo em vista as estratégias editoriais empregadas pela CEN que por meio da CAP visavam à produção e circulação destes livros para um público específico.

Dessa maneira, buscamos tornar tão legível quanto possível um *inventário* (inventarium) a partir do levantamento minucioso dos elementos que compõem a história dos processos de produção dos manuais, como: a editora, a coleção, a biblioteca e editores, os autores dos manuais, o movimento das edições, entre outros, como também dos elementos que estruturam e organizam os objetos materiais: as capas, contracapas, seleção de imagens, lombadas, enunciados, prefácios, disposição tipográfica, entre outros. Ambos os investimentos responsáveis por definir e divulgar a escrita da HE.

Como enfatizado na Introdução, o livro sempre visou instaurar uma ordem: a “ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendi-

⁷² O poeta simbolista Stéphane Mallarmé, nasceu em Paris em 1842 e faleceu em 1898. Seus primeiros poemas são da década de 1860. Inspirado em Charles Baudelaire, o poeta escreveu vários livros. Destacam-se *“Hérodiade”* [Herodíades] de 1869, e *“L’Après-Midi d’un Faun”* [A Tarde de um Fauno] de 1876, obra que inspirou o prelúdio homônimo do compositor Claude Debussy (1894), sendo ilustrada pelo pintor Édouard Manet.

do ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação.” (CHARTIER, 1999b, p. 8). Portanto, os princípios que guiam e regem os discursos no interior dos livros escolares, pressupõe a decifração de outros (como a materialidade) que fundamentam os processos de produção, circulação e comunicação destes.

Os impressos em sua forma material (papel, tinta, imagens, letras, entre outros elementos) *definem seu uso*. Segundo Chartier (1990; 1999b), as obras adquirem sentido quando se estabelece relações entre três polos: de um lado a “análise dos textos”, decifrados nas suas estruturas, nos seus objetivos, nas suas pretensões; de outro lado, a “história do livro”, para além de todos os objetos e formas que toma o escrito; e o “estudo de práticas que se apossam de maneira diversa desses objetos ou de suas formas”, produzindo usos e diferenciadas significações (1999b, p. 12).

Daí, então, a importância do historiador na decifração das formas materiais (dispositivos técnicos, visuais, físicos) que organizam a leitura de um escrito quando este se torna livro. Logo,

[...] é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um *status* inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação. (CHARTIER, 1999b, p. 13).

Fundamentalmente, seria em meados do século XV, no seio das sociedades ocidentais, que o livro passou da reprodução escrita dos copistas para a oficina dos impressores, fazendo parte de um conjunto de transformações, que como tal, tornaram o chamado *livro impresso* um dos meios mais eficazes de conhecimento sobre o mundo, revolucionando as formas de aprendizado.

Escreve Chartier (1999a), que na década de 1450 um texto só poderia ser reproduzido se copiado a mão, porém, com uma nova técnica baseada nos “tipos móveis e na prensa”, modificou-se significativamente a relação com a cultura escrita (p. 7). Contudo, tanto um livro manuscrito quanto um livro pós-Gutenberg possuíam a mesma estrutura – a do *códice*⁷³.

⁷³ *Códice* significa um grupo de folhas, unidas por cadarços e/ou cosedura e encadernação.

Manuscrito ou impresso, o livro é um objeto composto por folhas dobradas num certo número de vezes, que determinam seu formato, sendo montado e costurado, protegido por uma encadernação. E, no seu interior encontram-se a distribuição do texto pelas páginas que se seguem, compostas de instrumentais que permitem sua identificação como a paginação, índices, sumários, ilustrações, que desde a época da cultura manuscrita e em continuidade na cultura do impresso (que se impôs lentamente), possibilitam *multiplicidades do ler*.

Há, portanto, uma herança deixada/compartilhada pelos livros manuscritos aos de Gutenberg e, conseqüentemente depois dele, aos livros modernos. Chartier observa que desde os últimos séculos da existência do livro manuscrito já havia a hierarquia dos seus formatos:

[...] o grande in-fólio que se põe sobre a mesa é o livro de estudo, da escolástica, do saber; os formatos médios são aqueles dos novos lançamentos, dos humanistas, dos clássicos antigos copiados durante a primeira vaga do humanismo, antes de Gutenberg; e o *libellus*, isto é, o livro que se pode levar no bolso, é o livro de preces e de devoção, e às vezes de diversão. (1999a, p. 8-9).

Contudo, a invenção da imprensa trouxe mudanças significativas na forma de produção e distribuição dos livros. O tempo de produção de um texto tornou-se menor, seu custo diminuiu, porque a despesa no processo de produção passou a ser distribuído pela totalidade de tiragens, entre outras mudanças que possibilitaram e, efetivamente tornaram, sua difusão crescente. E, este processo que torna o livro um objeto materialmente produzido, é o mesmo que o insere numa cadeia complexa de produção, envolvendo: fabrico e impressão, divulgação, distribuição e circulação, autor e leitor.

Com a imprensa, segundo Chartier (2001), dois mundos passam a se encontrar: de um lado o do saber, da escrita, do intercâmbio intelectual, da ética letrada; do outro lado, o mundo das oficinas tipográficas, que é o do dinheiro, da concorrência, dos operários e das técnicas que transformam um manuscrito em objeto impresso. Neste sentido, nos reportamos a Munakata (1997), que lembra ser o livro uma mercadoria, um produto que passa a pertencer ao mundo editorial, obedecendo a regras de produção e circulação.

É evidente, explica Chartier (2004), que o crescimento da produção e difusão do livro não se fez igual em toda parte. As evoluções demográficas, que transformam a estrutura populacional das cidades, as conjunturas econômicas, os fluxos de alfabetização, podem tornar desigual a presença do livro.

De qualquer forma, o livro pode ser considerado um dos instrumentos mais poderosos que o Ocidente passou a ter, concentrando o pensamento esparso de seus representantes (FEBRVE, 2000). Um instrumento com poder de penetração e irradiação de ideias, ideais e valores às mais variadas culturas e grupos, reunindo e transmitindo saberes às mais diferenciadas idades, como bem demonstra a pintura de Glücklich⁷⁴:



IMAGEM 6 – APRENDENDO A LER, 1889. 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, ÓLEO SOBRE TELA, 79 X 97 CM. COLEÇÃO PARTICULAR
FONTE: PEREGRINA CULTURAL

Sob vários aspectos, um livro precisa ser apreendido na fusão de suas duas formas: *forma* e *texto*, à medida que não se pode esquecer que coexiste um conjunto comum a toda coisa escrita que o torna objeto (físico). E, que permite segundo Valéry (1934), a aproximação dialeticamente harmoniosa entre *texto lido*

⁷⁴ Imagem disponível em: <<http://peregrinacultural.files.wordpress.com>>.

e o *texto visto*, tecendo um objeto materialmente perfeito quando da passagem da leitura à contemplação e da passagem recíproca da contemplação à leitura. *Texto lido e texto visto* se traduzem em um objeto que corresponde “às alterações sensíveis da acomodação visual” (VALÉRY, 1934, *apud* FRAISSE *et al*, 1997, p. 139).

Destarte, os manuais de HE estão situados num contexto de estratégias editoriais que, por um lado, estão em sintonia com uma política de formação docente (aliada a disputas educacionais), e por outro lado, obedecem as mudanças de um mercado editorial em ascensão.

Todos os dispositivos presentes na organização material dos manuais de HE representam culturalmente uma estrutura que objetivava atingir um leitor imaginado, como também a compreensão do texto (das narrativas). Não nos esqueçamos, todavia, que tanto o autor, como o editor e a editora, são responsáveis por estes dispositivos.

Não obedecendo a um contínuo e a uma temporalidade linear, gostaríamos de apenas registrar que é a partir da segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX no Brasil, com a progressiva institucionalização da escola (dos grupos escolares)⁷⁵ como espaço social da educação, bem como dos discursos em vários segmentos sobre a necessidade de escolarização, que se mobilizou a elaboração de textos legais que ordenaram a instrução e a nacionalização da produção do livro didático (na virada para o século XX). Ao longo desse processo, vão se instituindo no ensino a organização de saberes escolares e concomitantemente de materiais didáticos como os impressos, que passariam daí em diante, por diversas transformações.

A nacionalização dos livros escolares, nas palavras de Bittencourt (2008), se intensificou devido às críticas aos livros estrangeiros, sobretudo os portugueses, que utilizavam termos desconhecidos do público leitor brasileiro. Insistiu-se assim, na necessidade de se produzir livros com temas referentes ao Brasil, sua natureza e seus costumes. Havia também a necessidade de garantir unidade linguística, criando e aperfeiçoando a língua nacional. Parte dos dirigentes brasileiros estava atento na passagem do século “às necessidades culturais necessárias

⁷⁵ Sobre a progressiva construção e implantação dos grupos escolares ver: SOUZA (1998); FARIA FILHO (2000a, 2000b); FARIA FILHO e VIDAL (2000); VIDAL (2006).

à construção do Estado nacional moderno”, bem como, a educação escolar “precisava de novos métodos e disciplinas escolares, tendo de enfrentar as exigências das denominadas ciências modernas – Física, Matemática, Química” (BITTENCOURT, 2008, p. 32).

A produção de livros escolares, nesta virada de século (XIX para o XX), se fez sendo concebida pelo sistema educacional institucionalizado pelo Estado⁷⁶ e, sua fabricação feita por editoras. Assim, os livros ao serem redigidos por seus autores, eram organizados baseando-se nas normas oficiais estabelecidas, criando um estilo de “exposição assimilável por um público heterogêneo”. Ou seja, os autores se responsabilizavam por organizar um conjunto de conteúdos prescritos pelo Estado, dando-lhes uma lógica interna e articulada no formato de capítulos/subitens estruturados em planos consecutivos, criando o “conteúdo explícito” de cada disciplina (BITTENCOURT, 2008, p. 98).

Nessa perspectiva, no Brasil, os livros escolares e programas curriculares foram sendo produzidos simultaneamente, conforme as disciplinas eram sendo definidas e os seus conteúdos elaborados. No decorrer do século XIX e primeiras décadas do século XX, a consolidação de determinados programas de ensino e de determinadas disciplinas escolares precederia a elaboração de livros escolares.

⁷⁶ Segundo Mendonça e Ramos do Ó, em artigo intitulado “História da profissão docente no Brasil e em Portugal” (2001), a questão das origens dos sistemas nacionais de ensino tem chamado a atenção, desde o final dos anos de 1960, das novas correntes da historiografia da educação. Elas têm recusado as interpretações idealistas e as explicações apenas centradas na dinâmica institucional, “próprias das gerações anteriores; todavia, mantêm a tese da força explicativa do Estado moderno” (p.18-9). Os autores acrescentam que durante todo o século XIX, os sistemas nacionais de ensino foram se consolidando, no quadro de afirmação do Estado-nação, e a escola passou então, “a procurar responder a um problema de natureza política: como homogeneizar a cultura dos cidadãos, delimitando o espaço da identidade cívica e nacional no interior do qual o Estado devia exercer a sua autoridade?” (p. 19).

2.1 NO CONTEXTO DE MUDANÇAS NOS CURSOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRESENÇA DOS LIVROS ESCOLARES

Com relação à história dos livros para a formação de professores, a Reforma de 1872 do ministro João Alfredo para as escolas do município da Corte, já anunciava uma classificação de três grupos principais de livros destinados aos professores: 1º) os livros destinados à formação dos professores e mestres, referindo-se as obras das ciências pedagógicas; 2º) os destinados aos alunos; e 3º) as obras administrativas destinadas aos funcionários da instrução pública (BITTENCOURT, 2008, p. 29).

Os livros usados pelos professores foram pensados pelas autoridades brasileiras em dois níveis. O primeiro tipo de livro, inicialmente foi pensado:

[...] pelo custo e raridade de obras propriamente didáticas, impunha-se aos professores o uso de livros de autores consagrados, sobretudo as obras religiosas. Os professores faziam ditados e os alunos copiavam trechos ou ouviam as preleções em sala de aula. Tal era o método imaginado para as primeiras décadas do século XIX. As propostas de produção de livros escolares concentraram-se, primordialmente, na elaboração de textos didáticos para uso exclusivo dos professores, dando-se preferência às traduções. (BITTENCOURT, 2008, p. 29).

Coube à literatura didática produzida no decorrer do século XIX duas tarefas, segundo Bittencourt: assegurar ao professor o domínio de conteúdos básicos a serem ensinados e transmitidos aos alunos e garantir a ideologia promulgada pelo sistema de ensino em vigor (2008, p. 29).

O outro tipo de livro destinado aos professores surgiu com a criação das Escolas Normais implantadas no século XIX⁷⁷. A institucionalização destas escolas passou a promover, gradativamente, a elaboração de um currículo voltado para os conhecimentos pedagógicos e, conseqüentemente, a abertura de um mercado editorial voltado à formação docente.

⁷⁷ Entre 1835 e 1846 (Período do Império), foram criadas Escolas Normais no Rio de Janeiro, Bahia, Pará, Ceará e São Paulo.

Em 1880 havia no Brasil 24 Escolas Normais, sendo duas delas particulares, oito localizadas na Província de Minas Gerais e as demais sediadas nas capitais das províncias. Descreve Bittencourt (2008, p. 168) que as Escolas Normais foram criadas de maneira esparsa, caracterizando-se por um funcionamento descontínuo, devido a escassos recursos orçamentários. Este foi o caso da primeira Escola Normal do Brasil, criada em Niterói em 1835 e extinta em 1851, sendo reinaugurada em 1862, segundo Villela (1990).

Esse funcionamento descontínuo – *de criação e extinção* – das Escolas Normais manteve-se até 1870. Após este período, segundo Tanuri “se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.” (2000, p. 64). Ideias advindas com a instauração da República, que se tornou grande responsável pela expansão de várias editoras especializadas em livros escolares:

Os governos estaduais autorizavam o uso e adoção dos livros didáticos nas escolas públicas, quer seja sob a alegação da necessidade de uniformização do ensino, quer seja porque legislavam sobre programas e currículos, ou ainda porque se converteram em principais compradores do produto. (RAZZINI, 2005, p. 107).

O crescimento de escolas para formação de professores foi significativa no Estado de São Paulo, tendo na capital em 1908, uma Escola Normal com 461 alunos matriculados (385 alunas e 76 alunos) e outras seis escolas complementares, duas na capital e quatro no interior, atendendo 1.623 alunos (1.027 alunas e 596 alunos). As escolas complementares representaram uma das soluções do governo de São Paulo para a formação de professores primários, possuindo um currículo menos abrangente e instalações menos dispendiosas (BITTENCOURT, 2008).

A tendência inicial nas primeiras Escolas Normais foi da formação de um quadro de docentes públicos do sexo masculino, conforme se observou na Escola Normal de Niterói, que até 1862 não havia registrado a matrícula de nenhuma aluna. Porém, após 1880, com a expansão da escolarização, as mudanças na composição do quadro do corpo docente começaram a se evidenciar. Foi o caso da Escola Normal de São Paulo, entre os anos de 1894 a 1908, que diplomou “548 alunos, sendo 154 do sexo masculino e 394 do sexo feminino” (ANUÁRIO

DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1907-1908, *apud* BITTENCOURT, 2008, p. 172).

Estes dados, referentes à formação nas Escolas Normais, demonstram que no período republicano a tendência que se evidenciou foi o da mudança do magistério primário em uma atividade preferencialmente feminina. Aliada a esta transformação, segundo Bittencourt ao citar Cavalcanti (1879), surgiu para as Escolas Normais projetos como os de instalação de bibliotecas pedagógicas, com obras escolhidas a fim de colocar os professores “a par do movimento científico das matérias que formam objeto do seu magistério”, expressando avanços relativos à formação de professores e a expansão do uso de livros para subsidiar as disciplinas (2008, p. 93).

Em meio a esta conjuntura, a Escola Normal de São Paulo possuía um acervo em sua biblioteca, de manuais científicos produzidos pela cultura europeia:

G. Compayré, *Psychologie appliquée à l'education*; Jules Steeg, *L'honnêtê home e Cours de morale theorique e pratique*; Augusto Comte, *Traité d'astronomie populaire*; Charles Briot, *Elements d'astronomie*; Charles Seignobos, *Histoire de la civilization dans l'antique e Histoire de la civilization au moyen-age et dans le temps moderns*; Gaston Bornier, *Anatomie e Physiologie animales*; Claude Bernard, *Physiologie operatoire*; Leroy Beau Lieu, *Precis d'econimie politique*; J. Langlebert, *Histoire naturelle*; P. Gervais, *Elements de zoologie*. (MONARCHA, 1999, p. 206).

Estas obras demonstram que a organização da Escola Normal, entre o final do século XIX e primeiros anos do século XX, baseava-se num curso de formação de professores de base teórica, ganhando características, como descreve Monarcha (1999)⁷⁸, de curso secundário profissional. Curso este, fundamentado num programa enciclopédico, com obras ainda não traduzidas e que consagrava o modelo oficial de formação do “normalista republicano: ‘ilustração do professor’ e ‘ensinar a ensinar’, respectivamente, base científica e exercício de ensino nas escolas-modelo” (p. 207).

⁷⁸ Cf. MONARCHA, Carlos. “Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes”. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

No processo de consolidação da Escola Normal de São Paulo, dentre as várias realizações do diretor Gabriel Prestes⁷⁹ à frente da instituição, está a organização de um programa de estudos “lógica e cientificamente distribuído de acordo com a posição enciclopédica das disciplinas”, que objetivava a formação integral e científica do futuro professor (MONARCHA, 1999, p. 207). Nesta fase, segundo Monarcha, ao citar Prestes (1892), a Escola Normal faz preponderar a filosofia positivista (comtiana):

O princípio positivo que pretende estender à escola a instrução enciclopédica, ampliá-la como base comum à educação da inteligência humana, é incomparavelmente mais exequível do que os programas escolares atualmente praticados por nós; [...] só os incapazes, pelos hábitos de sua educação, de perceber que a instrução integral não tem por fim armazenar no espírito do aluno um arsenal de noções avulsas – acumuladas na memória como os artigos de uma enciclopédia –, mas desenvolver harmonicamente, pela sua gradação natural, todas as faculdades e energias humanas, condenadas pelos métodos atuais e eterno letargo – têm razão, consideradas as coisas pelo seu prisma, de motejar e classificar pretensioso este programa. (MONARCHA, 1999, p. 208).

Este *comtismo* estabelecido como base do programa de ensino da Escola Normal de São Paulo, subestimava a pedagogia, segundo Monarcha (1999), e não outorgava à psicologia o estatuto de ciência autônoma e positiva, situando-a entre a tradição religiosa e a filosofia⁸⁰. Nas palavras do autor, para alguns contemporâneos da época, o Curso Normal fundamentado neste programa enciclopédico, inviabilizava o instituto, diplomando um número reduzido de alunos, na medida em que fornecia uma cultura geral e propedêutica em detrimento da fun-

⁷⁹ Gabriel Prestes, “deputado-normalista”, eleito pelo Partido Republicano Paulista, renunciou ao seu mandato parlamentar para assumir em outubro de 1893, o cargo de diretor da Escola Normal. Segundo Monarcha (1999), este líder normalista da década de 1880, ganhou notoriedade para a administração pública durante a elaboração das reformas da instrução paulista: Leis nº88, de 8 de setembro de 1892, e 169, de 7 de agosto de 1893 – sob esta legislação, a Escola Normal de São Paulo passou por sucessivas adaptações.

⁸⁰ Com o período republicano, por volta de 1889 são promovidas reformas de ensino, como é o caso da reforma de Benjamim Constant de 1890, inspirada em ideias filosóficas e pedagógicas de Augusto Comte. Vale ressaltar que Comte no “Cours de philosophie positive” (1830), reduz a psicologia à biologia, buscando enfatizar a determinação das condições orgânicas nos fenômenos da consciência; em sua outra obra “Sistema de política positiva” (1851) entende a psicologia como extensão da sociologia.

damentação técnico-pedagógica, desfigurando a formação dos professores primários.

Contudo, entre 1909 e 1911, Oscar Thompson⁸¹ à frente da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Escola Normal de São Paulo, promoveu a expansão geográfica do ensino normal, com modificações no chamado núcleo de estudos pedagógicos. Este diretor, juntamente com um grupo de professores, buscou integrar a pedagogia a outros campos de conhecimento em expansão, como a psicologia e antropologia.

Nesse clima, as ciências da natureza e do homem emergem como instrumentos de reforma, voltando-se para a construção de um ensino de base científica, como ocorrera na Europa. Ao visitar a Grande Exposição de São Luís, em 1905, Thompson reforçou sua convicção a respeito do método analítico para o ensino de leitura e da organização do ensino normal nos moldes norte-americanos (MONARCHA, 1999).

Gradativamente, com as iniciativas de Oscar Thompson, entre outras, o clima normalista passou a voltar-se à “produção da pedagogia realista ou educação científica ou ensino racional” (MONARCHA, 1999, p. 250). Thompson, na década de 1910, ampliou suas ações, assumindo a adoção e distribuição de livros e materiais didáticos. São criadas seções especializadas para os diversos setores administrativos: assuntos pedagógicos, publicação de revistas e manuais de ensino, como mostra Monarcha ao transcrever Thompson (1910):

Destas seções, destaca-se, pela sua feição científica e beleza de suas investigações, a que vai se encarregar dos estudos da antropologia pedagógica e psicologia experimental. Estes estudos têm a vantagem de dar ao trabalho do professor um critério positivo e científico. Em toda a parte, anexo às escolas normais ou às diretorias do ensino, fundam-se os gabinetes de antropologia pedagógica e psicologia experimental. (MONARCHA, 1999, p. 251).

⁸¹ Oscar Thompson, diplomado pela Escola Normal de São Paulo em 1891, foi professor e diretor da Escola-Modelo do Carmo entre os anos de 1892-1897, diretor da Escola Normal “da Praça” (São Paulo), de 1901 a 1920, e diretor geral da instrução pública de São Paulo, entre 1909-1911 e 1917-1920.

O magistério paulista, assim, acostumado com a cultura francesa, depois a americana de Thompson, passou a conhecer obras traduzidas e produzidas na Itália, como:

L'anima del fanciullo e la pedagogia, de R. Resta; Pedagogia di Herbart, de L. Credaro; Pensiero pedagogico di Kant, de S. Dominics; Psicologia del fanciullo normale ed anormale, de E. Rormiggini; Psicologia empirica e Principii di psicologia, de W. James; L'educazione del sordomuto de Ida Losser; Coscienza civile e morale, de G. Tarozzi; L'arte nella scuola, de A. Bertoli; Scienza della educazione e la suggestione, de Quintilio T.[...]. (MONARCHA, 1999, p. 251-2).

Com as mudanças que passam a se efetivar na organização das Escolas Normais, a partir de 1910, a literatura educacional voltada à formação de professores no Brasil, começou timidamente a *abrir suas portas* para a produção editorial de vários países da Europa e América.

E, em 1912, concretizam-se modificações na organização dos currículos das Escolas Normais secundárias, destacando-se a parte pedagógica. O núcleo de estudos pedagógicos passou a ser institucionalizado da seguinte forma: duas cadeiras de Psicologia experimental, Pedagogia e Educação Cívica, uma cadeira de Métodos e processos de ensino, Crítica pedagógica e Exercícios de ensino⁸².

A incorporação da Psicologia Experimental ocorreu associada à cadeira de Pedagogia, seguindo a tradição do final do século XIX, sendo assumida na Escola Normal “da Praça” por Antonio de Sampaio Dória, que toma como pressuposto teórico o pensamento de William James, John Stuart Mill e Herbert Spencer. Cabe ainda destacar, na mesma escola, o “Curso de filosofia e psicologia” ministrado por George Dumas em 1913, e o “Curso de pedagogia científica”, ministrado pelo médico pedagogo italiano Ugo Pizzoli, em 1914 – diretor da Escola Normal e lente de Psicologia pedagógica da Universidade de Modena, na Itália.

Observa-se que o aprimoramento e a especialização da parte pedagógica, como também a introdução da Pedagogia nos currículos das Escolas Normais, estabeleceu os fundamentos doutrinários de métodos e processos de ensino para a formação de professores (MONARCHA, 1999, p. 258). Este aprimoramento po-

⁸² Sobre a organização das Escolas Normais, ver Tanuri: “O ensino normal no estado de São Paulo: 1889-1930”; e a já citada obra de Monarcha [*op cit*].

de ser percebido no transcorrer da década de 1920, quando Lourenço Filho assume a regência da cadeira de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de São Paulo, adotando a psicologia objetiva como base de estudos.

[...] Lourenço Filho procura improvisar uma ruptura com a 'cultura acadêmica oficial' através de uma reação do tipo 'crítico-naturalista', batendo-se pela explicação psicológica dos fatos sociais. Como outros dissidentes, parte da crítica à filosofia metafísica para chegar à psicologia objetiva, considerando-a uma atividade científica superior. (MONARCHA, 1999, p. 299).

Para Lourenço Filho, portanto, a escola Normal deveria preparar os futuros professores por meio de estudos biológicos da educação associados à reflexão social e filosófica; “por outro lado, selecionar para o magistério candidatos com aptidões de saúde, inteligência e personalidade.” (VIDAL, 2001, p. 105). O educador passou a se destacar como um dos agentes que impulsionaram a renovação didática e profissional dos cursos de formação docente.

Em 1927, Lourenço Filho ajudou a fundar o Liceu Nacional Rio Branco juntamente com Sampaio Dória, Almeida Jr., dentre outros, organizando e dirigindo neste, a Escola Primária Experimental. Entre 1930 e 1931, Lourenço Filho tornou-se diretor da Instrução Pública de São Paulo, passando a reorganizar o ensino profissional e normal do estado. Durante sua gestão, descreve Vidal (2001), criou uma biblioteca central de educação e o Instituto Pedagógico, onde se ministravam cursos de aperfeiçoamento.

Em 1932, residindo no Rio de Janeiro, Lourenço Filho foi convidado para chefiar o gabinete de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde (recém-criado), e também a organizar os planos de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Por sua atuação como educador e dirigente, foi convidado por Anísio Teixeira, seu amigo e Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro)⁸³, a administrar o Instituto de Educação carioca.

De fato, as escolas de formação de professores, não apenas de São Paulo como em outros estados brasileiros, entre as décadas de 20 e 30 do século XX, acumularam experiências, das quais Lourenço Filho, Francisco Campos, Fernan-

⁸³ No Distrito Federal foram Diretores Gerais da Instrução Pública: Carneiro Leão entre 1922 e 1926, Fernando de Azevedo entre 1927 e 1930 e Anísio Teixeira entre 1931 e 1935.

do de Azevedo e Anísio Teixeira seriam precursores. Como exemplo desta afirmação, gostaríamos de citar Moreira (2004) ao descrever a reforma da instrução pública na Bahia promovida por Anísio Teixeira (1924-1928), destacando que pela primeira vez:

[...] as disciplinas escolares foram consideradas instrumentos para o alcance de determinados fins, ao invés de fins em si mesmas, sendo-lhes atribuído o objetivo de capacitar os indivíduos a viver em sociedade. Tal concepção implicou a ênfase não só no crescimento intelectual do aluno, mas também, em seu desenvolvimento social, moral, emocional e físico. (p. 88).

Nas reformas organizadas por Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, à luz do pensamento do movimento pela “Escola Nova”⁸⁴, o ensino nas Escolas Normais é reorganizado, bem como seus currículos e programas de ensino. Outra importante reforma foi a do antigo Distrito Federal, elaborada por Fernando de Azevedo, em 1927. Estas reformas organizadas pelos *pioneiros do movimento* – Anísio Teixeira, Francisco Campos e Mário Casassanta, e Fernando de Azevedo, apontam para o rompimento com uma escola tradicional por sua preocupação em renovar o currículo, por sua tentativa de modernizar métodos de ensino, entre outras preocupações.

Neste contexto, as reformas curriculares⁸⁵ *desenhadas* a partir das capacidades de aprendizagem individual, foram para além das decisões políticas, promovidas nas escolas de formação de professores principalmente por meio dos *manuals escolares*. Como ressalta Bittencourt (2008), os programas curriculares e os livros didáticos foram sendo produzidos concomitantes, numa espécie de auxílio mútuo, na elaboração de conteúdos das diversas disciplinas a serem transmitidas na educação formal.

⁸⁴ No artigo: Afrânio Peixoto e as noções de história da educação: a questão da formação de professores na década de trinta no Brasil (2006), destacamos que se faz necessário evitar uma visão do Movimento pela Escola Nova de maneira demasiadamente maniqueísta (católicos contra liberais), episódica (pioneiros) e/ou homogeneizadora (escolanovista). Nesse sentido, ao utilizar a expressão *Movimento pela Escola Nova* nos referirmos, em sentido amplo, ao movimento cultural que a partir na década de vinte do século passado no Brasil mobilizou um conjunto significativo de intelectuais brasileiros em torno de um projeto que, nas palavras de Lourenço Filho, visava à organização nacional através da organização da cultura.

⁸⁵ Diversas reformas da escola primária e da escola normal foram realizadas no país, como: São Paulo em 1920 e 1930; Ceará em 1923; Bahia em 1925; Minas Gerais em 1927; Distrito Federal em 1928; Pernambuco em 1929; Paraná em 1920 e 1928.

Explica Vidal (2001) que em poucos meses, após Anísio Teixeira assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública em 1931, a Escola Normal da então capital da República, passou a se chamar Escola de Professores, incorporando as escolas Primária, Secundária e Jardim de Infância, compondo o Instituto de Educação. O processo de ampliação da Escola Normal, que se iniciou com o Decreto 3.810 de 1932, culminou em 1935 com a incorporação da Escola de Professores à Universidade do Distrito Federal, passando a ser chamada de Escola de Educação, sendo a primeira escola de formação de professores em nível universitário, porém, extinta tempos depois pelo governo federal.

A indicação de Anísio Teixeira para assumir o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, respondeu às reivindicações da Associação Brasileira de Educação (ABE) após a Revolução de 1930⁸⁶. Logo, Anísio Teixeira impulsionou a criação de bibliotecas. Criou em 1932 a Biblioteca Central de Educação, em 1934 a Biblioteca Infantil, e ampliou o acervo da biblioteca da antiga Escola Normal.

Contudo, seria na anterior administração da Instrução Pública do Distrito Federal, exercida por Fernando de Azevedo, que se propôs a reorganização das bibliotecas escolares. A partir de 1928, cada escola passou a ser obrigada a manter uma biblioteca para alunos e outra para professores. Além disso, a biblioteca da Escola Normal passou a contar com um bibliotecário para gerenciar o acervo destinado à formação de professores, entre outras ações, que tornaram seu uso mais racional.

Por iniciativa de Azevedo, ainda em 1930 foi instalada a Biblioteca de Professores na sede da Inspetoria escolar do segundo Distrito. Segundo Vidal (2001, p. 163), de acordo com o “Boletim de Educação Pública” (1930), esta biblioteca objetivava facilitar “aos diretores de escolas diurnas, noturnas, adjuntos, coadjuvantes e substitutos efetivos a leitura das mais modernas obras de educação e ensino.” Nesta biblioteca os livros estavam agrupados nas seguintes seções: “Pe-

⁸⁶ Enfatiza Mota (1978, p. 28) que a Revolução de 1930, “se não foi suficientemente longa para romper com as formas de organização social, ao menos abalou as linhas de interpretação da realidade brasileira – já arranhadas pela intelectualidade que emergia em 1922 [...]”. Em 1930, Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde Pública, tem como principal preocupação a elaboração de decretos (que passam a ser conhecidos como “Reforma Francisco Campos”), para as reformas do ensino secundário, comercial e superior. Gustavo Capanema, como ministro da Educação (1934-1945) presidiu a reforma institucional do sistema de ensino.

dagogia, Psicologia, Linguagem, Matemática, Geografia, História, Educação Social, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Desenho, Trabalhos Manuais e Cultura Física.” (VIDAL, 2001, p. 164).

Segundo o próprio Azevedo, a reforma empreendida por ele não se restringia a aspectos administrativos ou a questões pedagógicas, mas, estava em consonância com uma civilização industrial, levando em consideração as metas de uma sociedade moderna e as necessidades reais do país, bem como com uma nova concepção de vida e cultura.

Tanto Anísio Teixeira como Fernando de Azevedo, preocupados em renovar a escola brasileira, defendiam uma nova concepção de ensino empunhando a bandeira da Escola Nova. Destarte, no Brasil a *educação nova* começou a difundir-se a partir da década de 1920, consolidando-se em 1930, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* redigido por Azevedo, em meio a um clima de inquietação política de combate à educação elitista e de defesa da laicidade da educação.

Acreditamos, pois, que a reorganização de bibliotecas nas Escolas Normais e a ampliação de seus acervos podem ser creditadas a esta nova (diferente) forma de se pensar os modelos educacionais. Nesta medida, Vidal destaca que a Escola Nova, ao ser introduzida no Brasil, passou a utilizar como estratégia discursiva distinguir-se do ensino que estava em voga no país considerando-o *tradicional* e o qualificando como *passivo* por basear-se unicamente na repetição de conteúdos memorizados. A Escola Nova, por sua vez, pregava:

[...] o movimento. Excursões, trabalhos em grupo, realização de experiências pelos alunos eram algumas das atividades recomendadas às professoras primárias como maneira de vivificar o ensino, tornando-o mais atraente e eficaz. (1999, p. 336).

Na composição de novas estratégias anunciadas pelos precursores da Escola Nova, o livro escolar (manual escolar) se configurou como um instrumento de ensino, “um instrumento de trabalho da escola, como enfatizou o próprio Fernando de Azevedo” (VIDAL, 1999, p. 343).

Este discurso de valorização do livro escolar que pretendia substituir a leitura oral, incentivada durante o final do século XIX, pela leitura silenciosa⁸⁷ (individualizada), tornava-se um indicativo que o universo da leitura se aliava ao do conhecimento científico, por meio de livros que não mais serviam à simples memorização, mas à produção e aprendizagem de novos saberes.

O livro escolar passou a ser anunciado como fonte de conhecimento e experiências.

Nesta medida, o futuro fundador e diretor da BPB e da CAP, Fernando de Azevedo, procurou demonstrar a importância do livro escolar para os novos métodos de ensino por meio de discursos que buscavam dissipar a falsa imagem de que a Escola Nova descartaria o livro como recurso nos processos de ensino e aprendizagem. Em discurso intitulado “O livro e a Escola Nova”, o educador destacou que por ignorância ou má fé, a educação nova estava sendo interpretada como contrária ao livro e a cultura, contudo:

[...] a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela ‘nova função’ que lhe atribuiu, como um instrumento de trabalho. O livro de texto, na escola tradicional, é o ‘centro’, em torno do qual gravitam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo suas sugestões metodológicas; o livro escolar na educação renovada é um ‘instrumento de trabalho’, na atividade total da escola; [...] aquele [na escola tradicional] é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na função absorvente, uniformizadora e autoritária; este, um ‘elemento de cultura’, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho – dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o a-

⁸⁷ Sobre a substituição da leitura oral pela silenciosa, conferir o artigo: “O ensino da leitura na Reforma Fernando de Azevedo e a cidade do Rio de Janeiro de finais da década de 1920: tempos do *moderno*”, (2005), no qual Diana Vidal e José S. C. Silva escrevem que os “Programmas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias”, publicado em 1929, normatizam o ensino infantil e primário, com a finalidade de adequá-los aos interesses da reforma de Instrução Pública que se implantava no Rio de Janeiro. Segundo os autores, este programa apresentou para o ensino da leitura a passagem gradativa da oralidade ao silêncio: a “*aquisição da técnica de ler em geral se faz pela leitura em voz alta e a da técnica ativa será auxiliada pelas representações dramáticas. Estas e a recitação de quadras, poesias e historietas aprendidas de cor, a princípio pela audição, depois em livros ou coletâneas darão ao aluno o desembaraço necessário para falar em público com gesto comedido, expressão clara e correta, entonações adequadas e emprego apropriado das pausas, habituando-o também a puras formas de dizer, pois que as frases repetidas e memorizadas serão em pouco tempo assimiladas ao seu modo de expressar-se. Ir-se-á introduzindo gradativamente e intensificando seu hábito da leitura silenciosa, a mais usada no decorrer da vida*”. (PROGRAMMAS, 1929, p.36, apud VIDAL; SILVA, p. 08). Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/05/artigos/Verista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2005%20artigo%2002.pdf>>.

luno se escraviza; este, o instrumento de que se utiliza, como meio; [...]. (AZEVEDO, 1933, [grifos nossos]).⁸⁸

Uma nova relação com o livro escolar se intensifica no período, afinando-se às novas inquietações da Educação Nova. Neste contexto, o cuidado com a produção de livros tornou-se um fator preponderante. Enfatiza Vidal (1999), que uma das iniciativas tomadas neste campo foi a de Almeida Jr., responsável por uma comissão de revisão do manual didático, na qual teve a colaboração do professor Damasco Penna (futuro diretor da CAP, após a saída de Fernando de Azevedo). As comissões de revisão de livros tinham a função de controlar a entrada dos materiais impressos nas escolas devido ao aumento significativo de publicações destinadas aos futuros professores após 1930.

Após 1933, por exemplo, houve um crescimento significativo do acervo da Biblioteca do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Obras relacionadas à Psicologia, Biologia, Filosofia e Literatura Infantil, passaram a ocupar um lugar privilegiado, bem como, um acréscimo, de 86 títulos, 6% do acervo, referente aos estudos da Escola Nova (VIDAL, 2000). Estas obras foram adquiridas tanto no mercado nacional como internacional.

A notável produção nacional de manuais para a formação de professores nos anos 1930 está relacionada a alguns fatores, como lembra Silva (2008): à consolidação do setor editorial no país, à construção de uma literatura pedagógica nacional e à progressiva expansão das Escolas Normais. Observa ainda Silva que até 1971:

[...] os manuais para professores já tinham se difundido de uma forma massiva, de maneira que, ao passar pela Escola Normal, os professores obrigatoriamente conheceram esse tipo de livro. Nesse momento, a modernização e expansão do setor editorial motivaram importantes transformações na materialidade desses livros, que passaram a contar com o uso de técnicas mais modernas de edição: assim, os escritos apareceram nas páginas dos livros dispensando letras pequenas, linhas muito próximas umas das outras, margens estreitas. Diferentemente, passaram a serem usadas letras maiores, gráficos, tabelas, fotos, ilustrações e capas mais coloridas [...]. No caso dos futuros professores, esses livros mais modernos não atenderam mais às normalistas e, sim, às a-

⁸⁸ Estas considerações de Fernando de Azevedo sobre a importância do livro para a Escola Nova são encontradas no artigo de Vidal (1999, p.240).

lunas das chamadas Habilitações Específicas para o Magistério, criadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692, de 1971. (2008, p. 118).

A década de 1930, portanto, foi marcada pelo fortalecimento e expansão das editoras com o crescimento da literatura nacional impressa em forma de livro, provavelmente delineada:

[...] com o aparecimento de novos autores e novos títulos, novos gêneros literários – ensaios, sínteses históricas, trabalhos científicos ou de divulgação, traduções etc. [...] É neste movimento de expansão do mercado editorial que se intensifica a estratégia de publicar os novos autores, títulos e gêneros em forma de coleções re-cortadas e identificadas com o público leitor. (TOLEDO, 2001, p. 28).

Nesta perspectiva, as circulações de manuais para os cursos de formação docente acompanharam as mudanças que se intensificaram no cenário educacional brasileiro: de uma escola que gradativamente tornou-se graduada e de uma escola que, a partir de 1930, passou a necessitar de futuros professores com formação profissional e instrumental (didático-pedagógica).

Por meio desta breve incursão pela história do livro escolar como subsídio para a formação docente, é possível pensar que no Brasil a história da “matéria” de HE é inerente à história de seus manuais escolares.

2.2 A PUBLICAÇÃO DOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS OCORRIDAS A PARTIR DE 1930

O manual de Peixoto é um exemplo do fenômeno que se fez concomitante entre a constituição da disciplina de HE e a publicação de manuais para subsidiar os cursos de formação docente (como vimos no Capítulo 1). Depois do manual de Peixoto, vários foram os manuais escritos por autores brasileiros, publicados entre

as décadas de 1930 a 1970, como podemos observar a seguir (salvo os já citados anteriormente, editados pela CEN)⁸⁹:

- “Pequena história da Educação”, 1936, das madres Francisca Peeters e Maria Augusta de Cooman, pela Editora Cia. Melhoramentos;
- “História da Educação”, 1941, de Bento de Andrade Filho, pela Editora Saraiva;
- “Esboço da história da educação”, 1945, de Ruy de Ayres Bello, pela Companhia Editora Nacional;⁹⁰
- “Lições de história da educação”, [s./d.], (rigorosamente de acordo com os programas das escolas normais), de Aquiles Archêro Júnior, Coleção Didática Nacional. Série Brasil – Normal, pela Editora Edições e Publicações Brasil;
- “Grandes Educadores”, 1949, de Cruz Costa, Ruy de A. Bello, Antônio D’Avila e J. B. Damasco Penna, pela Editora Globo;
- “Pequena História da Educação” (para as cadeiras de Curso Pedagógico dos Institutos de Educação do Brasil), 1957, de Ruy de Ayres Bello, pela Editora Brasil;
- “História da Educação”, 1953, de Bento de Andrade Filho, pela Editora Saraiva;
- “Primórdios da Educação no Brasil: o Período Heróico (1549 a 1570)”, 1958, de Luiz Alves de Mattos, pela Editora Aurora;
- “História da educação LusoBrasileira”, 1966, de Tito Lívio Ferreira, pela Editora Saraiva;
- “História da educação brasileira”, 1977[?], de José Antonio Tobias, pela Editora Juriscredi;
- “História da Educação Brasileira: a organização escolar”, 1978, de Maria Luisa Santos Ribeiro, pela Editora Cortez & Moraes;

⁸⁹ Os livros elencados nesta parte do texto, tanto brasileiros como estrangeiros em sua maioria, fazem parte dos catálogos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e da Biblioteca de Educação da Universidade Federal do Paraná.

⁹⁰ Torna-se interessante destacar que o livro de Ruy de Ayres Bello – professor catedrático da Universidade do Recife, da Universidade Católica de Pernambuco, do Instituto de Educação de Pernambuco – teve apenas uma edição (1945) e não fez parte da Coleção Atualidades Pedagógicas.

- “História da Educação no Brasil”, 1978, de Otaíza de Oliveira Romanelli, pela Editora Vozes.

Dentre os manuais estrangeiros publicados no Brasil (salvo os publicados pela CEN, como também, os manuais franceses e alemães já citados no Capítulo 1), traduzidos ou não, destacamos:

- “Historia General de La Pedagogia: especial consideracion de iberoamerica”, 1944, de Francisco Larroyo, pela Editora Porrúa;
- “Historia de La educacion y La pedagogia”, 1949, de P. Ramón Ruiz Amado, pela Editora Poblet (Buenos Aires);
- “Pedagogia”, [s.d.], de Dante Morando, pela Editora Barcelona;
- “Historia de la educacion”, 1962, 1966 (trad. espanhol), de Carrol Atkinson y Eugene T. Maleska, pela Editora Barcelona;
- “História da educação moderna, teoria, organização e práticas educacionais”, 1970, de Frederick Eby, pela Editora Globo;
- “História Geral da Pedagogia”, 1970 (traduzido), de Francisco Larroyo, pela Editora Mestre Jou;
- “História da Educação”, 1987, de Thomas Ransom Giles, pela Editora EPU.

É possível constatar que diferentes editoras tornaram-se responsáveis pela ampliação da produção e da circulação de manuais de HE no Brasil. Porém, a partir desta amostragem, verificou-se que a CEN seria uma das principais editoras, senão a principal a publicar manuais de HE (por meio da CAP) a partir de 1930.

Foram onze manuais de HE publicados pela CAP entre os anos de 1930 a 1970, que evidenciam uma série de obras com a finalidade de subsidiar os cursos de formação de professores (como veremos ao longo deste subitem). Tal finalidade pode ser observada em consideração feita pela própria editora, encontrada nas páginas finais do manual “A pedagogia Contemporânea” de Lorenzo Luzuriaga, publicado em 1951:

Foi em 1931 que a Companhia Editora Nacional começou a publicação desta série de sua extensa BIBLIOTECA PEDAGÓGICA BRASILEIRA.

Mais de cinquenta livros foram publicados até hoje. O professor, o normalista, o acadêmico dos cursos de Pedagogia e Didática, os responsáveis, a qualquer título, pela educação, os estudiosos, em geral, da matéria pedagógica, todos poderão encontrar, nessa livraria, recursos para reflexão sobre o problema fundamental proposto pela atividade educativa, em todas as formas.

Obras nacionais vizinham com obras estrangeiras, trazidas ao vernáculo. Algumas são de importância capital, e de valor perene, obras clássicas portanto, o que está a demonstrar que o título *Atualidades Pedagógicas* de modo nenhum pretende fazer crer seja o novo, sempre e sempre, só porque novo, sinônimo de melhor. A *atualidade* estará, pois, mais na vitalidade, na força inspiradora e propulsora das idéias, que na exclusiva contemporaneidade. *Atualidade* pretende ser, assim, também, e principalmente, *efetividade*. (LUZURIAGA, 1951, p. 177).

Acompanhando o crescente desenvolvimento editorial do país que ocorreu a partir de 1930, e se autoafirmando *permanente*, a BPB por intermédio da CEN nos remete à análise de cinco agentes significativos para a compreensão da expansão da produção e circulação dos manuais de HE: a Editora, o Editor e seu projeto editorial, as Coleções e os Autores (professores-autores).

2.2.1 A COMBINAÇÃO DOS AGENTES RESPONSÁVEIS PELA DIFUSÃO DE MANUAIS DE HE

Como em outros países, no Brasil a expansão e desenvolvimento do sistema escolar foram significativos para o crescimento do mercado editorial. Vale lembrar que no século XIX:

Eram poucas as fábricas de papel – menos ainda as de maquinaria gráfica – e a mão-de-obra especializada, escassa. Muitas vezes também não havia originais de autores nacionais. Assim, nos primeiros tempos, era necessário importar papel, máquinas e traduzir, em muitas áreas, obras estrangeiras. Imprimir no exterior, especialmente em Portugal e na França, foi uma prática usual até que a Primeira Grande Guerra tornou mais difícil o comércio internacional com a Europa. Isto estimulou o desenvolvimento da tipografia brasileira e da indústria do papel, o que nesses tempos heróicos significava, em geral, preços altos e baixa qualidade dos produtos e serviços. (BRAGANÇA, 2009, p. 223).

O investimento no mercado do livro nacional se deu após a I Guerra Mundial. Segundo Toledo (2001), nos anos de 1920 ocorreu a promoção do desenvolvimento da indústria editorial por meio de agentes que buscavam mudança cultural e educacional no país. Entre estes agentes⁹¹, destacar-se-ia o escritor e advogado Monteiro Lobato, que exerceu um papel fundamental tanto na transformação da indústria editorial, como também permitiu “que o movimento educacional entrasse nos programas de edição de suas editoras” (2001, p. 15).

Monteiro Lobato fundou um grande empreendimento, a Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato, importando equipamentos gráficos e expandindo o negócio editorial. Nas palavras de Toledo (2001, p. 15), Lobato foi “uma das portas para a entrada no meio da ‘rapaziada de São Paulo’ e no mundo da edição”, articulando, por exemplo:

[...] o primeiro contato entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo; convida Lourenço Filho para ser diretor da **Revista do Brasil**, entre 1919 e 1920 e Afrânio Peixoto para a mesma função em 1921; publica textos de Carneiro Leão, Sampaio Dória e Almeida Júnior. (TOLEDO, 2001, p. 15).⁹²

Em alguns anos, a empresa de Lobato iria à falência⁹³, contudo, sua experiência o levaria a criar uma nova, a Companhia Editora Nacional (CEN), fundada em 1925, em parceria com Octalles Marcondes Ferreira e seus irmãos. Lobato

⁹¹ Nas primeiras quatro décadas do século XX no Brasil, são considerados desbravadores do mercado editorial: Monteiro Lobato, Octalles Marcondes Ferreira, Érico Veríssimo, José de Barros Martins, Nelson Palmas Travasso. Em muitos trabalhos sobre a história do livro e do campo editorial, como os de Hallewell (1985) e Beda (1987), Monteiro Lobato é considerado o mais importante precursor da indústria editorial brasileira.

⁹² A citada *Revista do Brasil* passou a ceder seu espaço àqueles intelectuais que discutiam a “educação como solução para os problemas nacionais”. Muitos destes, engajados nas causas educacionais, escrevem artigos para a Revista, como: Afrânio Peixoto, Olavo Bilac, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Lourenço Filho, entre outros (TOLEDO, 2001, p. 45).

⁹³ Segundo Toledo, a Monteiro Lobato Editora teve três fases: “Edições da *Revista do Brasil* (1917); transformada em Olegário Ribeiro, Lobato e Cia, em 1919; e em Monteiro Lobato e Cia, com a entrada de Octalles Marcondes Ferreira como sócio de Lobato, em 1920”. A editora de Lobato vai à falência em 1925, por causa da paralisação das máquinas da gráfica que tinham sido recém compradas (mediante o endividamento da empresa). A Revolução Paulista de 1924 e a maior seca que São Paulo sofreu no mesmo ano ocasionaram o impedimento do funcionamento da nova gráfica, o que acarretou a “falta de capital para o pagamento das dívidas e a falência da empresa” (2001, p. 39).

permaneceu na CEN até 1929, vendendo suas ações para pagar dívidas. Com sua saída, seu ex-auxiliar e sócio, Octalles⁹⁴, viria a transformar a CEN em uma das maiores editoras brasileiras. Ao realizar a análise da atuação de Octalles à frente da CEN, Beda (1987) destaca que para Lobato, Octalles teria sido sua maior invenção.

Tendo como uma das principais prioridades a produção de livros voltados à literatura educacional, o crescimento inicial da CEN se deu com o desenvolvimento do ensino secundário após 1930. Lembremos que neste período, com a instituição do Ministério da Educação e Saúde, ocorreu a expansão do ensino secundário e o seu desenvolvimento seria ocasionado devido às mudanças curriculares proporcionadas pela Reforma Francisco Campos, em 1931.

Segundo Hallewell, em 1930 a CEN tornou-se a maior de São Paulo. Nos primeiros seis meses de 1940, a editora apareceu:

[...] na liderança entre as editoras comerciais, com 79 títulos novos (entre os 622 de todo o Brasil), seguida pela Melhoramentos com 36, José Olympio com 32, Globo de Porto Alegre com 31, Pongetti com 22, Brigueit e Empresa Editora Brasileira com 17 cada, Francisco Alves e Freitas Bastos com 14, Saraiva com 13, Vecchi com 12, Civilização Brasileira – na época ainda subsidiária da Nacional – com nove, Martins com oito, Guaíra de Curitiba e Jacinto com seis cada uma, A. Coelho Branco Filho e Zélio Valverde com cinco cada uma, Antunes com dois, e Quaresma com apenas um. (HALLEWELL, 2005, p. 371-2)

Frente a um mercado escolar em crescimento a partir da década de 1930, a expansão da CEN não se deu apenas com a ampliação do interesse pelo livro nacional, mas, pela difusão do mercado para novos leitores, como as *mulheres*. A partir do século XX, tornou-se tão crescente a relação da mulher com o livro, que gostaríamos de abrir um parêntese neste momento para mostrar a bela imagem da obra de August Macke⁹⁵ (1910) que revela a *elevação* desta relação:

⁹⁴ Segundo Toledo (2001, p. 66) Octalles Marcondes Ferreira foi o dono de duas editoras: a Companhia Editora Nacional e a Civilização Brasileira. O mercado editorial ficou então dividido em duas frentes: Nacional para os “renovadores” ligados a Fernando de Azevedo e Civilização Brasileira para os “católicos”.

⁹⁵ Imagem disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Macke_-_Lesende_Frau.jpg>

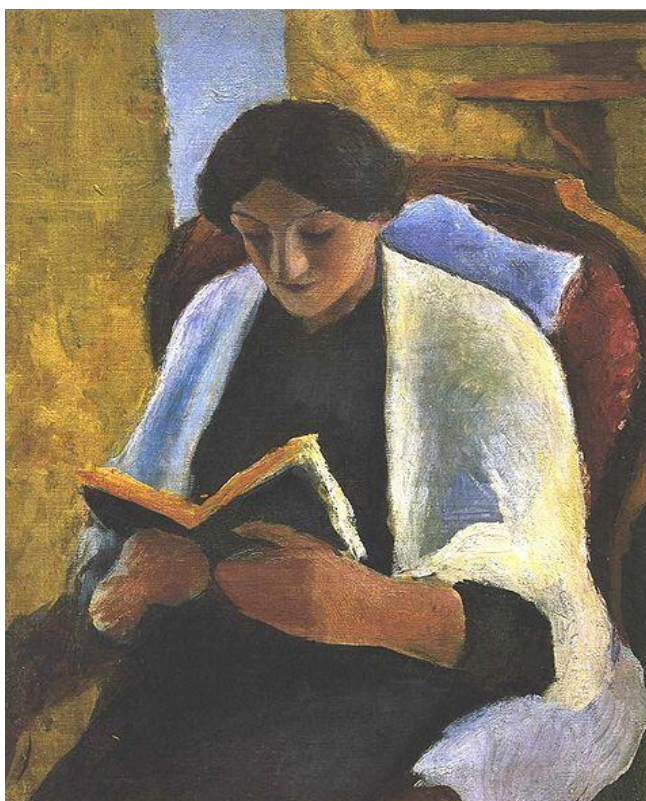


IMAGEM 7 – *READING WOMAN IN RED ARMCHAIR*, 1910. 1 REPRODUÇÃO DE ARTE, PINTURA A Ó-LEO, 45X 36,5. WILHELM HACK MUSEUM, LUDWIGSHAFEN.
FONTE: COMMONS- WIKIMEDIA

Por meio da oferta de novos gêneros, como os manuais de HE, a CEN passou a cingir um *novo* grupo – de futuras professoras (e seus professores) – que não consumiam, até então, esta mercadoria. Desde sua fundação, a CEN visou, por meio da publicação de impressos educacionais, atingir os leitores ligados à escola, ao contexto educativo.

Tanto a CEN como outras grandes editoras tomaram para si o direito de saber, ou “de entender melhor o gosto do público e de suas necessidades, encomendando aos autores produtos definidos ou enquadrando-os em coleções definidoras do perfil do leitor” (TOLEDO, 2001, p. 29). Neste sentido, a montagem de coleções seria uma das principais características da CEN.

As coleções permitiram a esta editora trabalhar para diferentes públicos, com especificidades de leitura, selecionando e ordenando os livros sob a rubrica das coleções. Segundo Toledo (2001), o aumento significativo de coleções voltadas para a formação do professor foi um indício da importância que os livros ad-

quiriram para *mudar* a escola. De certa forma, se deflagra também que o investimento em coleções teve como objetivo ampliar o público de leitores por meio do barateamento dos custos de cada livro produzido.

Sobre esta questão, é importante mencionar que Chartier, ao estudar a “*Bibliothèque Bleue*”, mostrou que no século XVII (especificamente no ano de 1602) já se editavam livretos de baixo custo, “os livretos azuis” em alusão à cor tanto do papel como da capa. Reutilizavam-se pranchas de origens diversas abandonadas com o êxito do entalhe, utilizavam-se caracteres gastos, imprimindo sobre papel mediano (2004, p. 117). Esta fórmula de barateamento da impressão permitiu dar uma ampla circulação de textos da literatura erudita, como de algumas tragédias francesas, cujos assuntos se aproximavam dos romances de cavalaria. Por mais que não seja nossa intenção aproximar os manuais de HE do contexto da *Bibliothèque Bleue*, pensamos que observar suas estratégias de criação e produção de livros é um recurso interessante para compreender as relações do mercado editorial e o público a quem se destinavam os impressos.

Sobre o barateamento das coleções da CEN, Toledo explica:

[...] a característica fundamental da produção de uma coleção é justamente a sua padronização em termos de cobertura (capa, lombada, contra-capas), de estrutura interna (estabelece-se um modelo ao qual os textos publicados são submetidos) e das estratégias de divulgação, há um barateamento da produção dos livros nela incluídos. O editor, em vez de ativar toda uma rede de especialistas para a produção de cada um dos textos, estabelece um único padrão de edição, ativando os especialistas apenas para a produção geral. Com a padronização há um barateamento dos custos gerais e, em consequência, da unidade da coleção. (2001, p. 6).

Além do barateamento dos custos, um fator a colaborar com o sucesso das coleções da CEN aconteceu desde sua fundação, quando Monteiro Lobato constituiu em torno de si o que viria a se chamar de “irmandade da inteligência”: um grupo de seletos homens que participaram da editora fornecendo textos, propondo coleções ou fazendo traduções. Estes homens, nesta perspectiva, poderiam estar vinculando seus projetos às coleções para quais eram chamados a organizar, divulgando suas ideias e as dos grupos aos quais estavam ligados (TOLEDO, 2001).

O outro fator significativo foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, pela CEN. O Manifesto, segundo Toledo (2001) foi publicado em forma de livro, tendo sido pago pelos próprios signatários, porém, com a distribuição feita pela editora. O negócio, segundo a autora, trouxe projeção para a editora, associando a sua imagem à do movimento de *renovação*.

Destarte, uma das propostas de renovação que surgira na CEN, seria a BPB idealizada por Fernando de Azevedo (signatário do Manifesto), em 1931. Além de fundar e dirigir a BPB, Azevedo também assumiu a direção de uma das coleções do projeto, a CAP, até 1945. Escreve Toledo (2001, p. 175), que em carta Azevedo expõe a Venâncio Filho sobre a importância que estava depositando em seu projeto de rearticulação da nova literatura escolar:

[...] por carta ou pessoalmente, lhe darei conta do plano, que estudamos [Azevedo e Octalles Ferreira], dessa ofensiva contra a literatura escolar tradicional, viciada, antiquada e mal apresentada, que é um dos últimos redutos de resistência da escola tradicional. (2001, p. 176).

Após 1945, o editor Fernando de Azevedo deixou a direção da CAP, sendo substituído por João Baptista Damasco Penna, em 1946. Penna tornou-se tanto diretor da CAP (até 1978), como da *Coleção Iniciação Científica* (também idealizada por Fernando de Azevedo). Toledo (2001) descreve que Damasco Penna havia trabalhado com Azevedo desde os idos de 1930, o auxiliando com a programação da CAP e traduzindo alguns dos textos nela publicados.

O nome do organizador da coleção, ou do editor, passou a funcionar como uma espécie de propaganda dos textos a serem publicados. A “*Biblioteca de Cultura Jurídica e Social* é assinada por Hermes de Lima”, a “*Biblioteca do Espírito Moderno* é assinada por Anísio Teixeira”, a “*Biblioteca Médica* assinada pelo Dr. Barbosa Correa”, e as séries da “*Biblioteca Pedagógica Brasileira* são assinadas por Fernando de Azevedo” (TOLEDO, 2001, p. 56-7). E, fazer parte da **CEN**, tendo tão seletos e ilustres editores, significava circular e fazer parte de um grupo de intelectuais renomados que se havia constituído desde a Monteiro Lobato e Cia. Aliás, mesmo não sendo mais dono da Editora, Lobato continuou a credenciar autores e textos junto a Octalles Marcondes.

O editor tem grande importância na história do livro. Chartier (1999a, p. 50) alerta para esta questão escrevendo que mesmo sendo variável, desde a Antiguidade, a Idade Média, o Antigo Regime até a época contemporânea, há leitores, há autores, e de certo modo há editores. Foi no ano de 1830 que se fixou a figura do editor que ainda conhecemos:

Trata-se de uma profissão de natureza intelectual e comercial que visa buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição. [...]. Encontramos encarnações muito belas desse editor do século XIX, em Hachette, Larousse, Hetzel. Grandes aventureiros, eles imprimem uma marca muito pessoal à sua empresa. Seu sucesso depende de sua inventividade pessoal, às vezes do apoio do Estado, como no caso de Hachette com o livro escolar, e outras vezes, da invenção de novos mercados (novos 'nichos', diríamos hoje, como no caso de Larousse). Do fim do século XIX até hoje, as casas de edição foram freqüentemente marcadas por personalidades desse tipo. (CHARTIER, 1999a, p. 51-2).

Na CEN foi conferida autoridade ao organizador da coleção para selecionar títulos e autores necessários, além de poder vincular seus projetos às coleções. O editor geral ao delegar a administração das coleções aos diretores especializados garantia a pesquisa de livros adequados ao público visado, permitia a homogeneização dos textos, garantia que as formas materiais da coleção fossem adequadas com os usos aos quais se destinava e controlava os lugares de difusão do livro e seus impactos (TOLEDO, 2001, p. 55)

Assim, a BPB iniciou sua produção sendo marcada pelo movimento educacional ligado ao grupo de Fernando de Azevedo, que trouxera para a editora, os discursos, os artigos, os livros, da *hoste* dos renovadores. Este projeto reforçou também a autorrepresentação da editora como “agência educadora da nação, à medida que é obra editorial de renovação do livro didático, para todos os graus de ensino, e difusão de cultura, em todos os setores de conhecimento.” (TOLEDO, 2001, p. 72).

A BPB e a CAP são propostas por Azevedo como continuidade da Reforma 1927 do Distrito Federal. E, por sua vez, a nova Reforma do Distrito Federal realizada por Teixeira como continuidade da reforma de Azevedo. Essa continuidade foi articulada ao “próprio programa da Coleção, que passaria a publicar autores e

textos gestados no processo de edificação da nova reforma” (TOLEDO, 2001, p. 178).

Neste contexto, a BPB foi reconhecida pelos pares de Azevedo como uma importante iniciativa deste educador. Lembremos que a Reforma do Distrito Federal e o *Manifesto* concedem a Fernando de Azevedo uma autoridade intelectual e política, tanto para o campo da educação, como para cenário político nacional. Esta condição tornou o projeto editorial de Azevedo um espaço que se identificara com sua posição. Sob tal reconhecimento, Toledo (2001) cita Jonathas Serrano, colaborador de Azevedo na Reforma de 1927 do Distrito Federal, em carta de 1931:

Sonhamos juntos, na verdade, grandes e formosas idéias de educação. Vejo com prazer que a ‘Biblioteca Pedagógica Brasileira’ continuará a ação inteligente e enérgica do Autor da nossa mais completa e [ilegível] reforma do ensino. Aspecto material, plano de conjunto das várias séries, trabalhos prometidos, empresa editora – tudo são indícios seguros do que se vai realizar. (p. 179).

Como indicamos na Introdução, a BPB foi composta por cinco séries: 1 – Literatura Infantil; 2 – Livros Didáticos; 3 – Atualidades Pedagógicas; 4 – Iniciação Científica; 5 – Brasiliana. A biblioteca dizia-se possuir *missão pedagógica*, porque deveria renovar a cultura oferecendo elementos necessários para a formação dos leitores. E, também ter *missão cívica*, por estimular o desenvolvimento da cultura nacional e, ao mesmo tempo, de um público capaz de compreender e apreciar essa cultura.

De acordo com Toledo, as duas primeiras séries começaram a ser compostas por títulos e autores que já haviam sido publicados anteriormente pela CEN. Na série I, por exemplo, títulos como “Narizinho Arrebitado”, “O Marquês de Rabicó”, “O Sacy”, “As aventuras do Barão de Münchausen”, eram publicados desde 1924. Na série II, os títulos “Saudade”, “Gramática expositiva”, “Gramática histórica”, “Cartilha de Higiêne”, também já faziam parte da editora, contudo, passaram a receber o *selo* de uma coleção (2001, p. 67). As demais séries da BPB (como a CAP) se organizaram como frentes de inovação no programa editorial.

Buscando, portanto, garantir uma seleção das obras destinadas à formação de professores, a CAP compôs uma rede de temas interligados que objetivavam questões que diziam respeito à educação e à escola. Obras escritas:

[...] especialmente em português ou traduzidas de qualquer língua sobre biologia educacional, higiene escolar, psicologia aplicada à educação, filosofia e história de educação, sociologia educacional, didática, administração escolar e, em suma, sobre as bases científicas e os problemas gerais e particulares da educação. É, como se vê, uma coleção de obras especiais destinadas a professores e aos educadores. (Texto de apresentação da coleção Atualidades Pedagógicas, descrita nas orelhas dos livros de seus volumes, 1934 a 1949).

A CAP lançou 134 volumes com temáticas educacionais diversas, 89 autores e várias reedições. O primeiro volume da CAP foi “Novos Caminhos e Novos Fins”, de Fernando de Azevedo, publicado em 1931, e o último volume “A não diretividade”, de Lucien Brunelle, publicado em 1978. E, lançou o primeiro volume de HE “Noções de História da Educação” de Peixoto em 1933, e o último volume “Tratado de Ciências Pedagógicas – História da Pedagogia” de Debesse e Mialaret, em 1977.

2.2.1.1 O RITMO DE PRODUÇÃO DOS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A CAP possuía uma dinâmica própria de publicações. E, particularmente no caso dos manuais de HE, partimos da análise sobre o “ritmo de produções de novos títulos e reimpressões” realizadas por Toledo (2001, p. 76). Nesta análise, a autora diagnosticou que a coleção tivera dois períodos distintos: no primeiro sob a direção de Azevedo, a coleção teria vivido do lançamento de novos títulos e no segundo de Damasco Penna, sobrevivido “do fundo editorial, reimprimindo, com frequência, os velhos sucessos” (p. 76).

A pesquisa de Toledo acerta no que se refere ao montante geral das publicações realizadas pela CAP, contudo, com relação aos manuais de HE, apenas três obras (entretanto, importantes) foram publicados durante a gestão de Fer-

nando de Azevedo: “Noções de história da educação” de Afrânio Peixoto, “História da Educação” de Paul Monroe e “Noções de história da educação” de Miranda Santos. Mas, sob a direção de Damasco Penna foram publicadas oito obras referentes ao tema. Logo, do total de títulos publicados pela CAP, entre 1931 e 1939, apenas 5% são de obras relativas à HE, mas, entre 1940 e 1950, a HE obteve 8% de títulos publicados.

No gráfico a seguir podemos verificar um panorama geral dos manuais de HE editados e reimpressos⁹⁶ pela CAP em diferentes décadas:

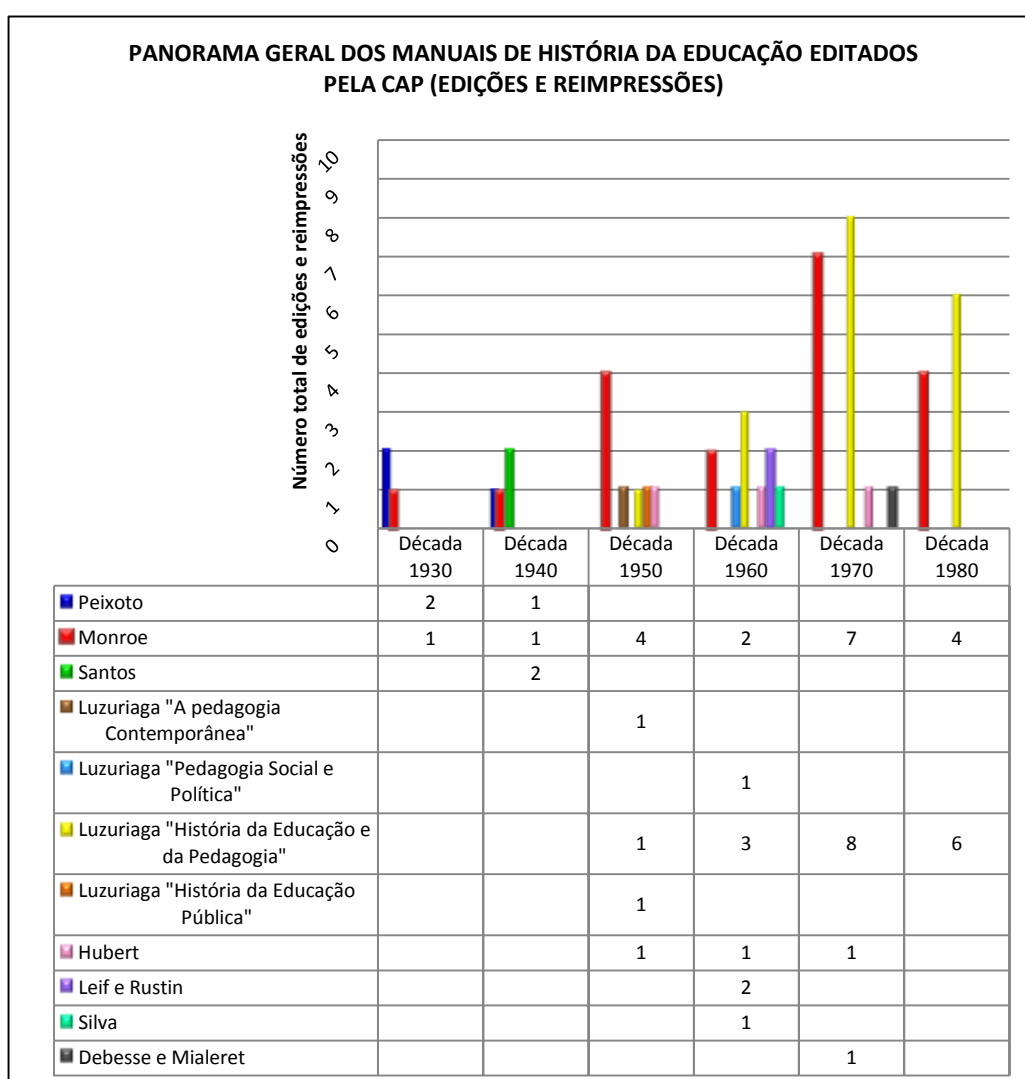


GRÁFICO 1 – MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PUBLICADOS PELA CAP
 FONTE: TOLEDO (2001)

⁹⁶ Consideramos reimpressos todos os manuais de HE que foram reeditados com ou sem modificações.

A partir do gráfico, é possível observar que o manual de Peixoto teve as três edições publicadas apenas durante a gestão de Azevedo (1933, 1936, 1942). Em contrapartida, dentre as 19 edições do manual “História da Educação” de Paul Monroe, apenas uma foi publicada durante a gestão de Azevedo (1939), as demais tornar-se-iam parte da coleção permanente – “padrão azevediano”, sendo publicadas na gestão de Damasco Penna (1946, 1952, 1953, 1956, 1958, 1968, 1969, 1970, 1972, 1974, 1976, 1977, 1978, 1979, 1983, 1984, 1985 e 1987), tendo larga tiragem, aproximadamente 90.000 exemplares.

A obra de Miranda Santos “Noções de história da educação”, teve a primeira edição publicada na gestão de Azevedo (1945), a segunda edição (1948) na de Damasco Penna, e as demais reedições (1951, 1952, 1954, 1955, 1957, 1958, 1960)⁹⁷ foram publicadas na coleção do próprio Miranda Santos: “Curso de Psicologia e Pedagogia”, que agrupava diferentes obras deste professor.

As outras obras referentes à HE, publicadas pela CAP: “A pedagogia contemporânea” (1951), “Pedagogia social e política” (1960), “História da Educação e da Pedagogia” com dezoito edições, “História da Educação Pública” (1959), todas de Lorenzo Luzuriaga; “História da Pedagogia” de Rene Hubert (1957, 1967, 1976); “Pedagogia Geral” de Leif e Rustin (1960, 1968); “A Educação Secundária” de Geraldo Bastos Silva (1969); “Tratado das Ciências Pedagógicas: História da Pedagogia” de Maurice Debesse e Gaston Mialeret (1977); fizeram parte da gestão de Damasco Penna.

Destaque para o manual de Luzuriaga “História da Educação e da Pedagogia” publicado em: 1955, 1963, 1967, 1969, 1971, 1972, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, com uma tiragem de aproximadamente 80.000 exemplares, assim como o manual de Monroe. E, a obra de René Hubert “História da Pedagogia”, que com apenas três edições (1957, 1967, 1976), obtivera tiragem de 30.000 exemplares (aproximadamente), sendo 15.300 reimpressos para a 3ª edição de 1976.

⁹⁷ Em pesquisa ao acervo da Companhia Editora Nacional, durante o mestrado, tive contato com as edições das “Noções” de Miranda Santos. Pude verificar que a partir da 7ª edição, o autor suprime o segundo e terceiro parágrafo da página 509, bem como as páginas 510, 511 e 512 (páginas finais, que mostravam algumas considerações sobre a II Guerra Mundial, bem como um contexto de erros do “passado” e de acertos do “presente”). Cf. ROBALLO, 2007, p. 56.

Os dados a seguir mostram as tiragens significativas dos manuais de HE de maior sucesso da CAP, e atestam o porquê da permanência destas obras na coleção⁹⁸:

TABELA 1 – TIRAGENS DOS MANUAIS DE HE DE MAIOR SUCESSO DA CAP

Edição	Tiragem por autor/obra (ano)		
	HUBERT “História da Pedagogia”	MONROE “História da Educação”	LUZURIAGA “História da Educação e Pedagogia”
1	5.064 (1957)	4.150 (1939)	4.040 (1955)
2	5.032 (1967)	4.025 (1946)	4.026 (1963)
3	15.300 (1976)	4.050 (1952)	4.050 (1967)
4		5.075 (1953)	3.030 (1969)
5		5.011 (1956)	3.012 (1971)
6		7.940 (1958)	7.991 (1972)
7		4.026 (1968)	3.876 (1975)
8		3.010 (1969)	3.909 (1976)
9		4.084 (1970)	4.038 (1977)
10		8.934 (1972)	5.000 (1978)
11		4.049 (1976)	5.000 (1979)
12		4.086 (1977)	5.000 (1980)
13		5.068 (1978)	4.848 (1982)
14		10.000 (1979)	5.226 (1983)
15		3.916 (1983)	6.783 (1984)
16		3.214 (1984)	5.196 (1985)
17		3.156 (1985)	5.215 (1987)
18		3.167 (1987)	
Total de impressões	25.396	86.961	80.240

FONTE: TOLEDO (2001)

É importante observar na tabela que o manual de Hubert obteve uma tiragem significativa, 15.300 exemplares no ano de 1976. O manual de Monroe em 1958 obteve tiragem significativa de 7.940, que se ampliou em 1972 (8.934) e em 1979, chegou a 10.000 exemplares. Porém, a partir da década de 1980, o manual de Monroe sofreu uma queda nas tiragens. O manual de Luzuriaga, na década de 1970, especificamente em 1972, obteve tiragem significativa de 7.991 exemplares, e na década de 1980, ao contrário de Monroe, continuou com uma boa tira-

⁹⁸ Os dados referentes às tiragens dos livros da CAP encontram-se na tese de Toledo [op.cit].

gem, chegando em 1984 a atingir 6.683 exemplares. As mudanças tanto no quadro de novas publicações, como de reimpressões e de tiragens serão analisadas no texto que se segue.

Ao retornar a análise no período que marcou o início da produção de manuais de HE destinados aos cursos de formação de professores no Brasil (1930), observa-se que os dois manuais lançados pela CAP: a obra inédita de Afrânio Peixoto e a obra traduzida de Paul Monroe estavam em consonância com as reformulações empreendidas nos cursos de formação de professores e com os debates na esfera educacional que rogavam por renovação e remodelação nas formas de atuação dos professores. Como também, tornou-se a oportunidade de Azevedo firmar (sustentar) “o programa de formação do professorado pensado desde os anos vinte e o espaço para dar voz aos autodidatas tolhidos pela burocracia, hierarquia e rotina das Instruções Públicas dos estados”. (TOLEDO, 2001, p. 74).

Estas publicações articularam-se as novas frentes de livros editados pela CEN, desenvolvidas principalmente no centro da BPB que se voltou para uma classe de livros das “ciências base da educação”⁹⁹. Nestes termos, a CAP buscou se autoafirmar como uma coleção preocupada com o destino do magistério, se “*se considerar também a capital importância do problema de formação e aperfeiçoamento cultural e profissional do professor [...]*” (de acordo com o texto da coleção *Atualidades Pedagógicas*, apresentada nas orelhas dos livros de seus volumes, 1934 a 1949).

Na fase inicial da CAP, objetivando a publicação de livros para o aperfeiçoamento de professores, o editor Fernando de Azevedo acabou por alocar na coleção um manual de HE brasileiro e um proveniente dos Estados Unidos, imprimindo assim uma rede de relações entre o nacional e o internacional. Possibilitou também, o início de um processo de *diversificação* de autores e de propostas de estudos sobre a HE. Esta afirmativa pode se confirmar, à medida que os dois títu-

⁹⁹ Segundo Toledo, para o editor Fernando de Azevedo as ciências base da educação, seriam: biologia educacional, higiene escolar, psicologia aplicada à educação, filosofia e história de educação, sociologia educacional, didática, administração escolar (2001, p. 83).

los (de Peixoto e Monroe) obtiveram larga tiragem no Brasil, fazendo supor que suas utilizações se deram em vários programas de ensino das escolas normais¹⁰⁰.

Segundo Toledo, entre os anos de 1931 a 1950 houve dois quadros distintos de campos de conhecimento privilegiados para compor a cultura pedagógica da CAP. Entre 1931 a 1939, segundo a autora, ocorreu uma preocupação com a diversidade de abordagens da educação, sucedida de textos das classes de pedagogia, de psicologia e psicologia da educação, além de textos de didática (2001, p. 86). E, entre 1941 e 1950:

[...] há uma diminuição do leque de discussão, e as escolhas recaem sobre a política educacional; essa transforma-se na tônica dominante da Coleção. Apesar de títulos das classes de psicologia e psicologia da educação, de história da educação, de filosofia da educação, além da sociologia educacional serem pontualmente escalados, há uma insistência em oferecer política educacional aos leitores. Com isso, a coleção, entre estes anos, restringe os campos de conhecimento oferecidos ao leitor, inclusive promovendo o desaparecimento de algumas abordagens como administração, didática e pedagogia, sendo que duas delas, pelo menos, de muita importância entre os anos de 1931 e 1939. (TOLEDO, 2001, p. 86).

Especialmente em 1940, a CAP sofreu uma queda abrupta em termos de publicação de novos volumes, passando de seis lançamentos para nenhum¹⁰¹. Em 1941, 1942 e 1943, a coleção lançou apenas um livro por ano e em 1944, nenhum novo título (TOLEDO, 2001, p. 97). Entre 1945 e 1946 (os dois últimos anos de Azevedo à frente da CAP), foram editados três lançamentos/ano, sendo dois deles de Miranda Santos. De certa forma, neste período, a coleção recupera-se em relação ao número de livros produzidos¹⁰², porém, apenas um manual de HE

¹⁰⁰ Toledo escreve que entre os títulos de grande tiragem na década de 1930 (5.000 exemplares), encontram-se o manual de Afrânio Peixoto: "Noções de História da Educação" (2001, p. 102).

¹⁰¹ A que tudo indica, a queda da produção de livros pode ter ocorrido em parte, pela crise no mercado de importação de papel ocasionada com o início da II Guerra Mundial.

¹⁰² Destaca Toledo (2001) que a CAP foi produtiva entre os anos de 1933 a 1939, mantendo a produção de 12.200 exemplares anuais. Entre 1940 e 1943, a produção caiu para uma média de 5.300 volumes anuais. "Além da própria crise interna da Coleção, a dificuldade de conseguir papel para livros cresce sensivelmente durante os primeiros anos da Guerra. Em consequência, cai a média de exemplares anuais e diminui-se o investimento em títulos novos. A editora só produz os títulos com saída garantida já testados no mercado". Ou seja, em 1940 são produzidos "7.200 exemplares, em 3 reimpressões; em 1941, 5.200 exemplares em duas reimpressões; em 1942,

possui uma primeira edição publicada pela CAP: “Noções de História da Educação” de Miranda Santos, em 1945.

Se, como analisa Toledo (2001), entre 1941 e 1950 ocorreu um desaparecimento de discussões sobre a pedagogia, estas retornariam gradativamente a partir de 1950. Sob a direção de Damasco Penna, alguns manuais deixam de apresentar em seus títulos a HE passando a incidir sobre a HP, pedagogia geral, pedagogia contemporânea e educação secundária. Contudo, apesar de apresentarem mudanças nos títulos, os manuais manter-se-iam congêneres, privilegiando em seus textos o passado das diferentes civilizações, das instituições educativas, bem como, mostrando a evolução das ideias pedagógicas, os filósofos, psicólogos, educadores, teóricos em geral do passado que produziram teorias educacionais (como veremos no Capítulo 3).

O que chama a atenção é que a partir de 1950, com Damasco Penna a frente da CAP, abriu-se uma frente diversificada e *internacionalizada* de publicações de manuais de HE (7 novos títulos estrangeiros e 1 nacional). Esta internacionalização é confirmada por Toledo, ao verificar que dos 79 volumes publicados pela CAP entre 1951 e 1981 apenas 15 eram brasileiros e o restante, traduções. Constatamos também, que as décadas de 1950 e 1960 são significativas pelo número de novos manuais de HE publicados pela CEN, como podemos observar no gráfico a seguir:

4.267 exemplares, em apenas duas reimpressões; em 1943 se dá o mesmo saindo 4.600 exemplares; em 1944, também são duas reimpressões” (2001,p.103).

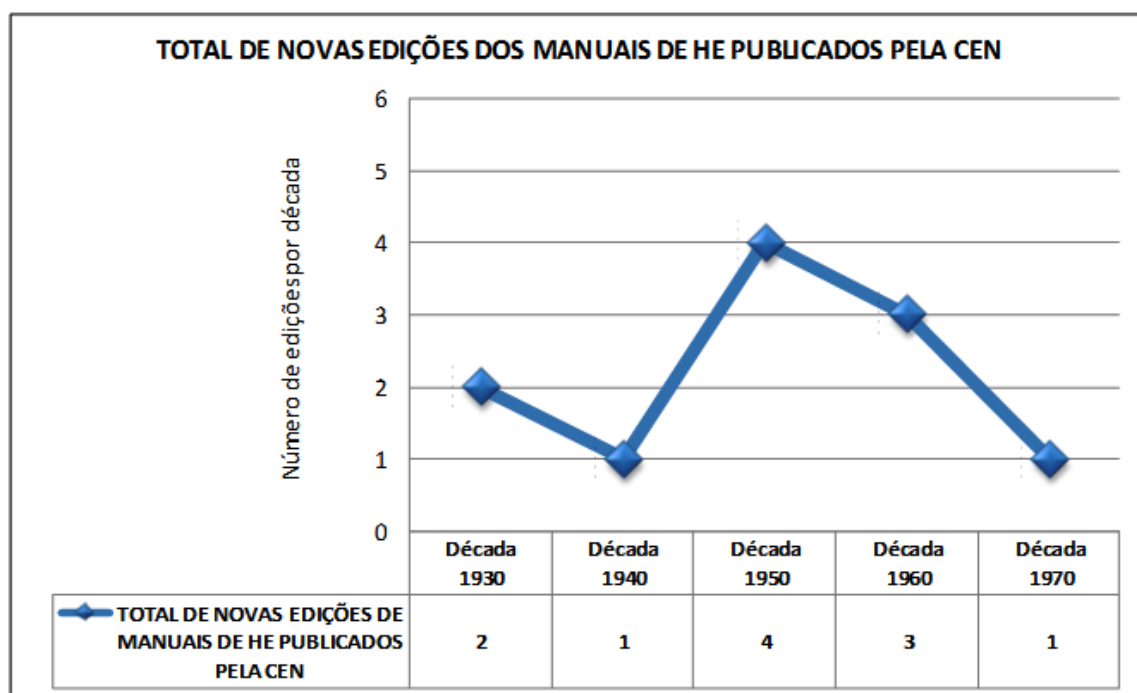


GRÁFICO 2 – EDIÇÕES DE MANUAIS DE HE PUBLICADOS PALA CEN
 FONTE: TOLEDO (2001)

Neste mesmo período começou a ocorrer um aumento de reimpressões¹⁰³, que tem seu ápice na década de 1970. É importante destacar que os manuais de Luzuriaga e Monroe passaram por um processo maior de reimpressão. A seguir, apresenta-se o crescente aumento de reimpressões dos manuais de HE:

¹⁰³ Também ocorreu um número de reimpressões significativas do manual de HE de Miranda Santos (1951, 1952, 1954, 1955, 1957, 1958) que não pertencia mais a **CAP**, mas a coleção do próprio autor. Provavelmente, seja uma estratégia comercial com a finalidade de beneficiar mais de uma coleção da editora.

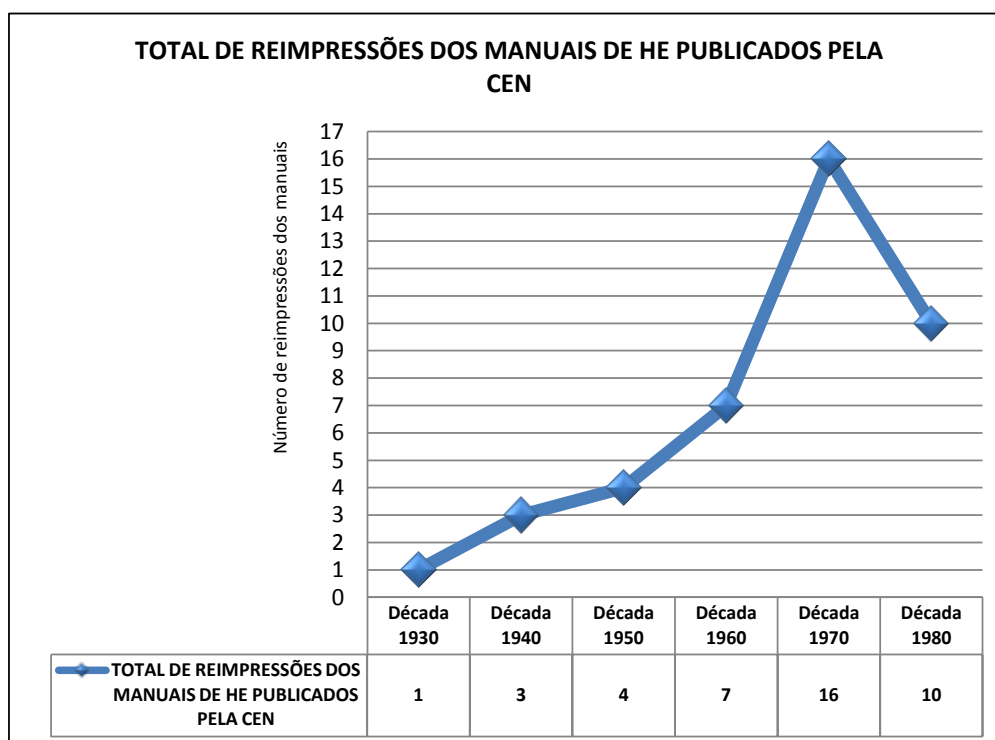


GRÁFICO 3 – REIMPRESSÕES DOS MANUAIS DE HE PUBLICADOS PELA CEN
 FONTE: TOLEDO (2001)

Nas décadas de 1950 e 1960 somadas às de 1970 e 1980, o espanhol Lorenzo Luzuriaga e o norte-americano Paul Monroe foram responsáveis pela maior fatia de reimpressões publicadas pela CEN. Em 1970 foram feitas oito reimpressões do manual “História da Educação e da Pedagogia” de Luzuriaga (1971, 1972, 1973, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979), e em 1980 foram seis reimpressões (1980, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987). O manual de Monroe na década de 1970 foi reimpresso sete vezes (1970, 1972, 1974, 1976, 1977, 1978, 1979), e na década de 1980 ocorreram quatro reimpressões (1983, 1984, 1985 e 1987). Luzuriaga também foi responsável, a partir de 1950, pela maior fatia de publicações de títulos novos (quatro manuais) em relação às demais obras publicadas neste período.

No gráfico a seguir, apresenta-se dados referentes às novas edições somadas às reimpressões do total de manuais de HE publicados de 1950 a 1980:

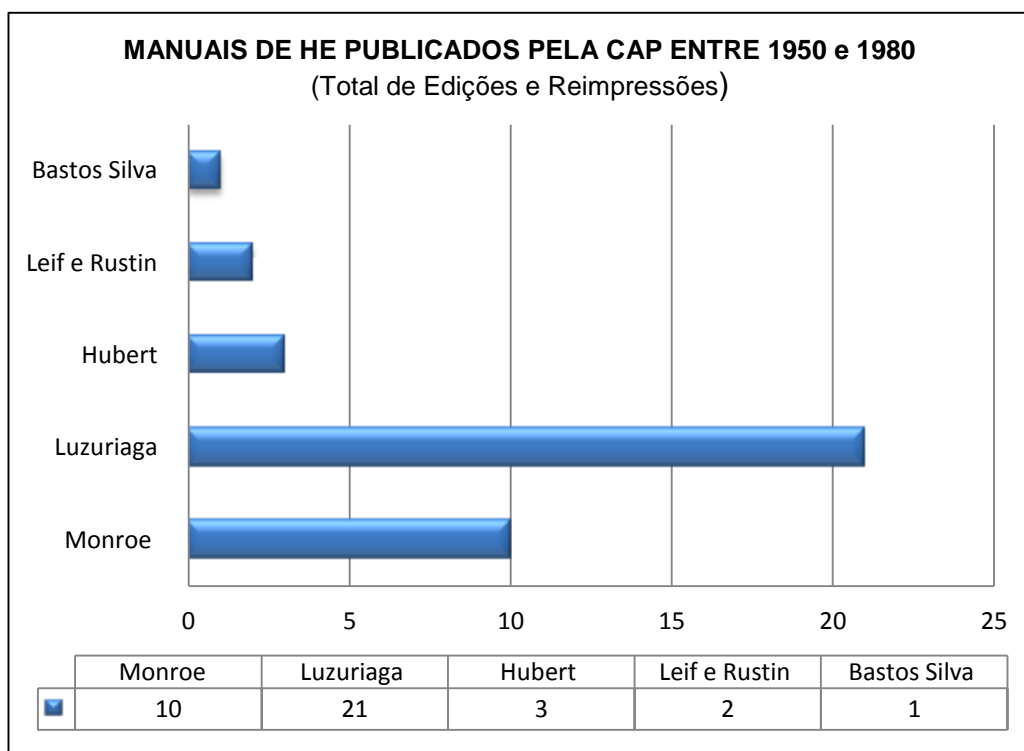


GRÁFICO 4 – MANUAIS DE HE PUBLICADOS PELA CAP ENTRE 1950 E 1980
FONTE: TOLEDO (2001)

Mediante o exposto nos gráficos anteriores (Gráficos 2, 3, 4), é possível observar o aumento significativo de novas edições e de reimpressões dos manuais de HE a partir de 1950. Dois acontecimentos interligados tornam-se significativos para explicar este movimento: o aumento de matrículas nas escolas primárias e o aumento de matrícula nas instituições de formação de professores.

Primeiro, com o aumento de matrículas nas escolas primárias, em meados de 1940 e 1950, e em 1970 com uma política voltada à educação básica, ocorreu um aumento das escolas e das faculdades de profissionalização do magistério voltadas para atender esta demanda. O aumento de matrículas na escola primária pode ser visualizado no gráfico a seguir, de acordo com dados estatísticos apresentados por Romanelli (1978):

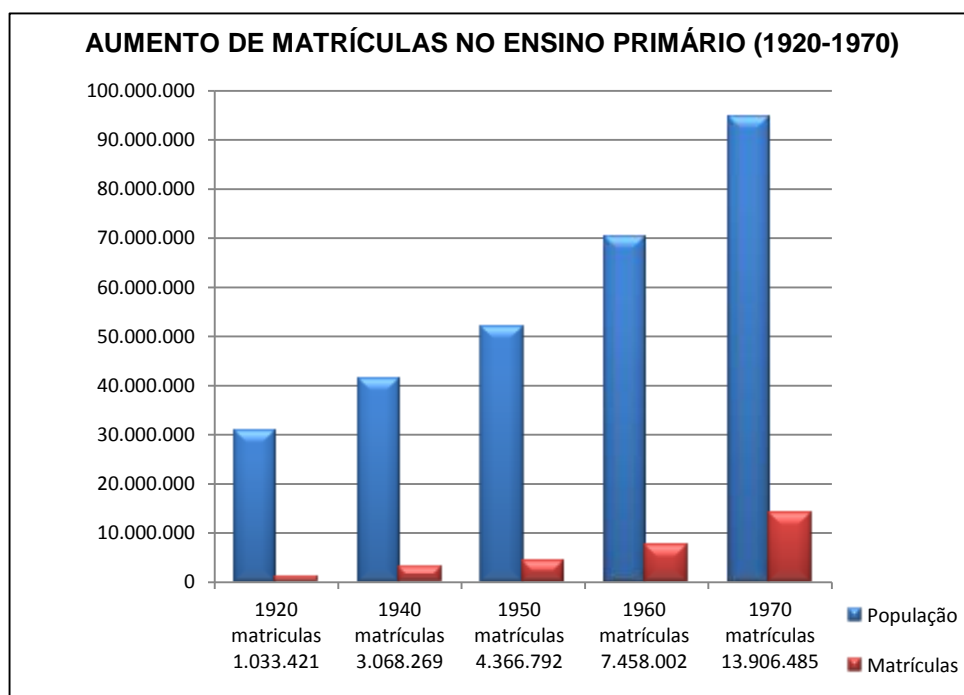


GRÁFICO 5 – AUMENTO DE MATRÍCULAS NO ENSINO PRIMÁRIO (1920-1970)
 FONTE: ROMANELLI (1978)

Em segundo, na mesma chave de análise, de acordo com o censo de 1940 o número de pessoas que haviam sido formadas no magistério chegou a um montante de 66.002 (6.650 homens e 59.352 mulheres)¹⁰⁴. E, de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, segundo Almeida Filho, houve um crescimento significativo de alunos matriculados nas Escolas Normais de “1007%” entre os anos de 1945 a 1971 (2008, p. 72). Sobre a expansão das escolas normais para preparar os professores, Tanuri comenta:

Das 546 escolas normais (de primeiro e segundo ciclos) arroladas em publicação oficial do INEP em 1951, 258 estavam concentradas em apenas dois estados: São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas cada um. Dessas 546 escolas, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais. As 127 escolas existentes em São Paulo, em 1951, elevaram-se para 272 já em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais. Quanto às matrículas em todo o país, das 27.148 re-

¹⁰⁴ De acordo com o censo de 1940, disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII_Brasil.pdf>.

gistradas em 1945, elas cresceram para 70.628 em 1955, 220.272 em 1965, atingindo 347.873 em 1970 (2000, p. 77).

Devido à expansão do ensino primário, secundário, e superior em geral, os anos 1950 e subsequentes, foram marcados pelo aumento do mercado potencial de livros didáticos. Nesta conjuntura, ocorreu um aumento de materiais publicados pelas editoras a fim de atender os cursos de formação de professores.

Assim, a *efetividade* anunciada como qualidade da CAP, enquanto capacidade de permanência e de continuidade – a partir da circulação de seus livros – permite ser pensada atrelada ao desenvolvimento e crescimento da oferta do ensino, bem como, às mudanças empreendidas nos cursos de formação de professores.

João Batista Damasco Penna assumiu a BPB neste contexto de mudanças. O editor, segundo Toledo (2001, p. 240-1) formou-se na Escola Normal Caetano de Campos. Anos depois, foi convidado por Lourenço Filho para fazer parte da equipe de revisão paulista dos testes Simon – Binet e também para lecionar nas classes iniciais do Liceu Rio Branco. Também foi convidado a substituir Lourenço Filho na Escola Normal, no período em que este foi Diretor da Instrução Pública de São Paulo (1930). Damasco Penna foi secretário particular de Azevedo em 1933, quando este atuava como Diretor da Instrução Pública de São Paulo. E, como citou-se anteriormente, fez parte da comissão organizada por Almeida Jr., para o estabelecimento de critérios de avaliação da literatura pedagógica.

Apesar de participar ativamente no movimento dos anos 1930, Damasco Penna, ao contrário de Fernando de Azevedo, não foi um intelectual de grande notoriedade. Essa diferença de lugar transpareceu na CAP:

[...] essa [a CAP] deixa de ser um espaço de fala do eminente político da educação e de seus pares, perdendo sua condição de ponta de lança do debate educacional, de front avançado na disputa pela reforma da escola e do delineamento de uma nova cultura escolar. A coleção deixa de ser um dos focos de produção do embate educacional para se transformar em caixa de ressonância deste. Em suas páginas estão inscritas as questões centrais que o debate educacional enfrenta, porém, não como pólos irradiadores da polêmica, como ocorrera com o livro **Novos caminhos e novos fins** de Fernando de Azevedo ou **Educação Progressiva** de Anísio Teixeira. (TOLEDO, 2001, p. 242).

A força política exercida anteriormente por livros como “Educação para a democracia” e “A educação e a crise brasileira” de Anísio Teixeira, entre outras obras, perderam seu lugar pelo posicionamento que a CAP passou a ocupar. Estas e outras obras passaram a compor um conjunto de obras *permanentes - efetivas*.

Porém, foi na gestão de Damasco Penna que, em maior número de novas edições e reimpressões, os manuais de HE sinalizaram para o aumento da utilização destes nos cursos de formação docente, e anunciaram indiretamente as mudanças que estavam ocorrendo relacionadas à expansão de cursos de formação de professores, no Brasil, desde 1950.

Após o Golpe de 1964¹⁰⁵, a Reforma Universitária de 1968 oficializou a nova estrutura curricular dos cursos de Pedagogia que se expandiria por todo o Brasil¹⁰⁶. Nesta nova organização o curso passou a abranger a formação de dois profissionais específicos: o *licenciado*, formado para atuar como professor no nível secundário; e o *técnico em educação*, com formação em Administração Escolar, Orientação Pedagógica, Inspeção e Supervisão de Ensino. E, neste contexto de reforma, se iniciou sistematicamente, nos cursos de Pedagogia, a introdução da disciplina de HE brasileira, que viria a ampliar a possibilidade de materiais a serem usados para tal finalidade. Segundo Tanuri (2000) a lei nº 5.692 de 1971 também apresentou mudanças substanciais para a formação de professores primários, transformando esta em uma habilitação técnica (Habilitação Específica para o Magistério).

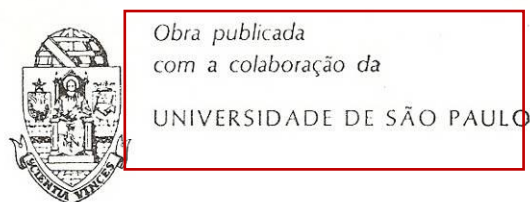
¹⁰⁵ O Golpe de 1964 modificou o panorama político do início da década. As mudanças criaram uma nova situação que se caracterizou sob alguns aspectos: “a tomada do poder pelos militares; o fortalecimento do poder executivo em contraposição do poder legislativo; centralização e modernização da administração pública; reorientação das relações entre as classes sociais através de uma política salarial e trabalhista com o objetivo de acelerar a acumulação do capital e conter o protesto social; a redefinição da política educacional em todos os níveis de ensino.” (NUNES, 2000, p. 56)

¹⁰⁶ Com a Reforma Universitária de 1968 ocorreu a interrupção das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), sendo fracionada em escolas e institutos. Na USP, o antigo Departamento de Educação, que funcionava desde 1938, integrado a Faculdade de Filosofia, passou a ser denominada em 1969 de Faculdade de Educação (FEUSP), funcionando com três departamentos: *Filosofia e Ciências da Educação*; *Metodologia do Ensino e Educação Comparada*; e *Administração Escolar e Economia da Educação*. Nesta divisão, o Departamento de Filosofia e Ciências da Educação passou a congrega diversas especialidades: Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Orientação Educacional, Orientação Profissional, Pesquisa Pedagógica, Lógica, Metodologia e Filosofia das Ciências.

Nesta mesma chave de análise, observa-se que a partir da década de 1970 há um acréscimo acentuado de reimpressões de manuais de HE/HP, ao mesmo tempo em que ocorre uma queda abrupta no número de novas publicações (conforme GRÁFICOS 2 e 3). Por hipótese, penso que a queda de publicações de novos títulos, assim como o aumento de reimpressões, ocorreu devido ao processo de mudanças que começam a se evidenciar no campo da HE.

Estas mudanças, como apontadas no Capítulo 1, passaram a legitimar diferenciadas condições de reinterpretação da história, impondo-se a descoberta de novos materiais, novos métodos de ensino, novas teorias, novas fontes, entre outras possibilidades para a HE (nacional e internacional). E, por mais que se mantivesse (ou que ainda se mantenha) o uso de reimpressões de manuais de HE/HP nos cursos de formação de professores, este quadro de mudanças passou a se tornar uma espécie de impeditivo à escrita crescente de novos manuais.

O último *novo* manual publicado pela CAP sob a direção de Penna: “História da Pedagogia” de Debesse e Mialeret, acompanhou as mudanças citadas anteriormente. Como também acompanhou aquelas efetuadas no estatuto de produção, estabelecidas pelo editor: “a partir de 1965 os livros passam a ser produzidos pelo sistema de coedição, implantado pela editora da Universidade de São Paulo [USP] e pelo Instituto Nacional do Livro” (TOLEDO, 2001, p. 120). Este manual foi editado a primeira vez em 1974 pela USP, e em 1977 passou a integrar a CAP (sendo produzido em parceria com a universidade), como podemos observar a seguir:



Reitor: Prof. Dr. Orlando Marques de Paiva

EDITORA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Presidente: Prof. Dr. Mário Guimarães Ferri

Comissão Editorial:

Presidente: Prof. Dr. Mário Guimarães Ferri (Instituto de Biociências). **Membros:** Prof. Dr. Antonio Brito da Cunha (Instituto de Biociências), Prof. Dr. Carlos da Silva Lacaz (Faculdade de Medicina), Prof. Dr. Pérsio de Souza Santos (Escola Politécnica) e Prof. Dr. Roque Spencer Maciel de Barros (Faculdade de Educação).

FIGURA 1 – PARCERIA ENTRE CEN E UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FONTE: “TRATADO DAS CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS – HISTÓRIA DA PEDAGOGIA” DE DEBESSE E MIALARET. SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 1977

Após 1978 não há mais a ocorrência de novas publicações de manuais de HE feitas pela CEN, e até o final da década de 1980, foram realizadas apenas reimpressões¹⁰⁷. Entretanto, como mostra-se no gráfico a seguir, entre 1930 e 1980 foram ao todo 58 manuais de HE (entre edições e reimpressões) publicados pela CEN que estariam circulando por todo o país, em bibliotecas de educação, ou ainda em salas de aula de cursos superiores e secundários de formação docente. Fora os manuais publicados por outras editoras, não contabilizados nesta pesquisa.

¹⁰⁷ Com a morte de Octalles Marcondes em 1973, a CEN passou para o BNDES, em 1975. Contudo, a editora continuou mantendo a publicação acima dos quatro títulos por ano até sua venda para o IBEP, em 1978.

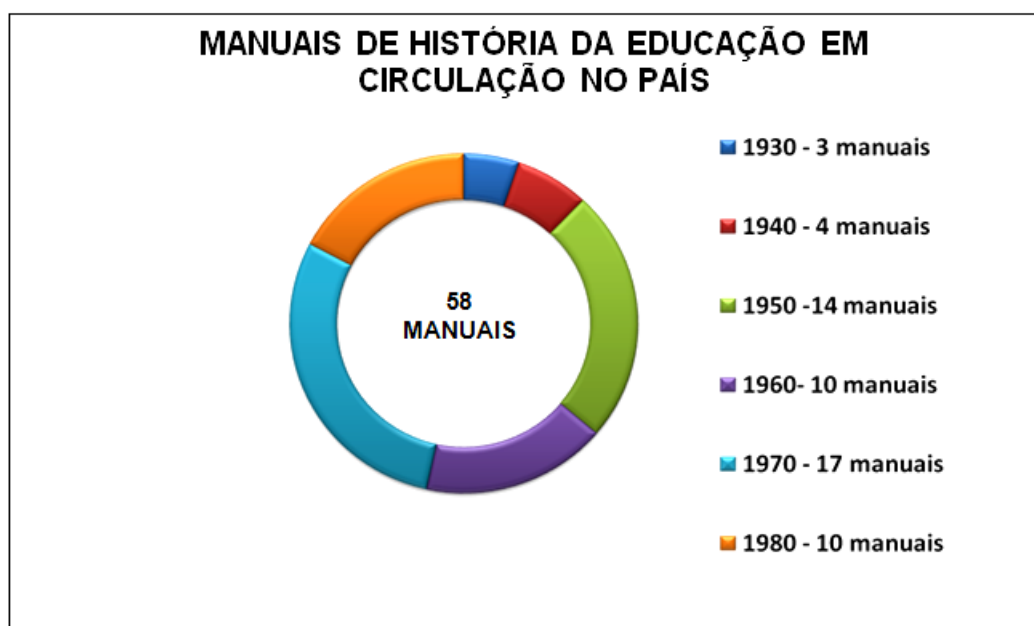


GRÁFICO 6 – MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM CIRCULAÇÃO NO PAÍS
 FONTE: TOLEDO (2001)

A CAP, além de colaborar com a demanda do mercado escolar, desde seu início, inspirada pelos debates de 1930, *cria* e *recria* uma demanda própria de títulos sobre HE (e não só destes), orquestrando um conjunto de obras, autores e saberes *desenhados à luz* de uma nova cultura pedagógica para a formação de professores.

E, nesta história, a princípio sob o olhar de Azevedo, a CAP tornar-se-ia “estratégia política de penetração de determinadas representações do que deveria ser a formação do professorado” (TOLEDO, 2001, p. 207), para em seguida, com Damasco Penna, desviar-se das dimensões políticas, priorizando a *efetividade* concedida pela permanência dos manuais.

Decisivamente a editora, o editor e seu projeto, e a coleção, contribuem para a história da HE por oferecer aos historiadores fontes preciosas. Nunca é demais repetir que, o que um dia foi o novo – *livro novo* – hoje se constitui como uma importante parte da história de um campo.

2.2.1.2 A ATUAÇÃO DOS *PROFESSORES-AUTORES* NA VINCULAÇÃO ENTRE MANUAIS DE HE E FORMAÇÃO DOCENTE

As editoras foram as grandes responsáveis pela expansão da produção e circulação de livros escolares. Contudo, a partir da segunda metade do século XIX, o desenvolvimento da produção didática ocorreu principalmente devido à significativa atuação dos professores na escrita de textos que, por conseguinte, se tornariam livros.

Muitos dos livros (manuais escolares) em vários países, inclusive o Brasil, surgiram das “anotações organizadas e sistematizadas pelos professores em seus cursos”, como afirma Bittencourt ao descrever a atuação dos professores de História do Colégio Pedro II e de História e Geografia da Escola Militar do Rio de Janeiro, responsáveis pela escrita dos primeiros compêndios escolares sobre estes saberes (2008, p. 181). Também vimos neste sentido, no Capítulo 1, que em países como França e Alemanha, os manuais de HE/HP nasceram no século XIX em virtude dos cursos ministrados por professores como Compayré e Dilthey.

Décadas mais tarde, com o aperfeiçoamento técnico na fabricação dos livros e sua crescente produção para atender um número cada vez maior de leitores, destacar-se-iam vários *professores-autores*, cujos textos foram inspirados a partir da prática em salas de aulas (BITTENCOURT, 2008, p. 181-2).

Cabe ressaltar nesta perspectiva, o importante papel desempenhado por professores na elaboração dos manuais escolares voltados à formação docente. É o caso, citado anteriormente, de Afrânio Peixoto que organizou as “Noções” a partir de sua familiaridade com os processos de formação do professorado – *com a sala de aula*. De modo geral, as aulas ministradas nos cursos de formação docente e/ou a experiência adquirida com o trabalho nestas escolas, contribuíram para que Afrânio Peixoto, Paul Monroe, Theobaldo Miranda Santos, Lorenzo Luzzi e René Hubert (escolhidos para a análise neste subitem), se tornassem autores de manuais de HE.

Mas, o que faz com que um indivíduo exerça a função de *autor*?

Segundo Foucault, a função de autor está atrelada ao fato de, mediante o seu nome, caracterizar os textos que lhe foram designados. Em seu texto “O que

é um autor?” (2002)¹⁰⁸, Foucault escreve o que entende ser um autor a partir da relação deste com o *texto* – daquele que é exterior e anterior ao texto, pelo menos aparentemente.

Foucault procura mostrar questões referentes ao apagamento do autor (sua ausência/anulação frente ao texto escrito), porém, destaca que há duas noções que preservam a existência do autor: a *obra* e a *escrita*. Resumidamente, segundo Foucault, com relação à obra não há como deter-se nela simplesmente, porque esta e a unidade que ela designa “são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor” (2002, p. 39). E, a escrita caracteriza o processo de empiria do autor. Conclui Foucault, que a *função-autor* corresponde aos modos de ser dos discursos nas diferentes sociedades onde estes ocorrem.

Como ressalta Chartier (1999b, p. 38), ao articular o autor com os dispositivos que visam controlar a circulação dos textos ou dar-lhes autoridade, Foucault nos convidou a uma “investigação retrospectiva, na qual a história de produção, de disseminação e de apropriação dos textos” tem relevância.

Sinteticamente, para Foucault, o autor não é um simples elemento de um discurso, ele exerce um papel em relação ao discurso:

[...] assegura uma função classificatória; tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros.[...]. Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele [*sic*] ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer ‘isso foi escrito por tal pessoa’, ou ‘tal pessoa é o autor disso’, indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, 1969, p. 85, [grifos nossos]).

Descreve Chartier (1999b), que durante muito tempo, segundo as abordagens do “*new criticism*” e da “*analytical bibliography*”, o autor havia sido colocado de lado. Pensava-se que a produção de sentido de um livro era proveniente apenas de um sistema de signos ligados à linguagem do texto ou à forma do impres-

¹⁰⁸ Cf. FOUCAULT, Michel. “O que é um autor?” Portugal: Veja; Passagens. Tradução de: CASCAIS, Antonio F. e CORDEIRO, Edmundo, 2002.

so. Essas abordagens se recusavam a considerar as formas como a obra era lida, como também proclamavam a “morte do autor” (título de um artigo de Barthes). Logo, a história do livro tornava-se uma história sem autor, sem leitor.

Porém, nos últimos anos temos assistido à volta do autor:

[...] Tomando distância em relação às perspectivas que concentravam a atenção exclusivamente no funcionamento interno do sistema de signos constitutivos do texto, a crítica literária quis reinscrever as obras em sua própria história. Essa atitude tem formas diversas. Com a ‘estética da recepção’ visou-se caracterizar a relação de diálogo instituída entre uma obra singular e o ‘horizonte de expectativa’ de seus leitores, quer dizer, o conjunto das convenções e das referências divididas pelo seu público – ou pelos públicos. Longe de ser tida como estável, unívoca, universal, a significação do texto é assim compreendida como historicamente construída, como produzida no afastamento que separa as proposições da obra – por um lado controlada pelas intenções do autor – e as respostas dos leitores.¹⁰⁹ (CHARTIER, 1999b, p. 34-5).

Apesar das diferenças existentes entre as novas abordagens literárias (como as propostas por Bourdieu e McKenzie), todas possuem como ponto em comum “rearticular o texto ao seu autor, a obra às vontades ou às posições de seu produtor.” (CHARTIER, 1999, p. 35). É certo que não se trata de retratar a figura do autor de forma romântica, soberana, como analisa Chartier (1999b). O autor está sujeito às determinações que organizam as produções didáticas, como também, não é mestre dos sentidos, pois suas intenções expressas no texto não se impõem àqueles que deste se apropriam.

Assim, compreendendo que *um livro não se encerra em si mesmo*, somos levados a refletir que sua eficácia simbólica é exercida à medida que a pessoa que o escreveu é reconhecida como portadora do direito de fazê-lo. E, este reconhecimento somente se legitima se pronunciado por quem está apto a produzir determinados tipos de textos.

Destarte, os manuais de HE devem o essencial de suas propriedades aos seus autores que detinham o domínio prático de certas regras que sancionavam o que deveria, ou não, ser produzido para o mercado escolar. Como vimos no Capí-

¹⁰⁹ “Numa bibliografia imensa, lembramos o texto fundador de Hans Robert Jauss, *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt-sobre-o-Meno, Suhrkamp Verlag, 1974.” (CHARTIER, 1999b, p.59).

tulo 1, as biografias dos autores dos manuais de HE confirmam tal reconhecimento. Eram professores, inspetores de ensino, diretores de ensino, polivalentes à medida que dificilmente foram especialistas em uma única disciplina, pertencentes a grupos de intelectuais de certo prestígio e, responsáveis em sua maioria, por uma vasta produção intelectual em seus contextos.

Descreve Bittencourt (2008, p. 183) ao analisar a relação entre autores de livros didáticos e professores, que os autores em sua maioria possuíam a autoridade dos “colégios oficiais de maior reputação, conheciam obras estrangeiras, [...]”. Nesta mesma chave de análise, ao observar a biografia dos autores dos manuais de HE, acrescentaria o relato feito pelos mesmos: das experiências adquiridas ao conhecer outros países e culturas; das experiências como professores e diretores; do envolvimento com a organização das escolas de formação docente; da participação na esfera pública e político-educacional; e de forma proeminente, da crença no poder da educação de salvaguardar a sociedade; entre tantos outros atributos.

Sem exceção, a CAP procurou mostrar por meio dos próprios manuais (folhas de rosto, orelhas da capa e contracapas) a posição ocupada pelos *professores-autores* de HE/HP. Fica evidente que o autor estava falando de um lugar superior, de autoridade, em relação ao ocupado por professores e alunos dos cursos de formação docente.

Para tanto, a seguir mostraremos exemplos de considerações feitas pela CAP a respeito da condição dos autores enquanto *intelectuais renomados, literatos, professores de cursos de formação docente, pedagogos*, entre tantos outros predicados que tornam possível compreender porque foram escolhidos pela Editora.

Na primeira edição de sua obra, em 1939, Monroe é apresentado aos leitores por meio de um texto de *apreciação* sobre sua vida feita por seu ex-aluno Henry Suzzalo. Esta descrição permite ao leitor verificar a trajetória do “pensador original” e “*scholar* escrupuloso”¹¹⁰, como podemos observar a seguir:

¹¹⁰ Do inglês para o português “scholar” significa: *literato, culto, sábio, acadêmico*.

UMA APRECIÇÃO SOBRE PAUL MONROE

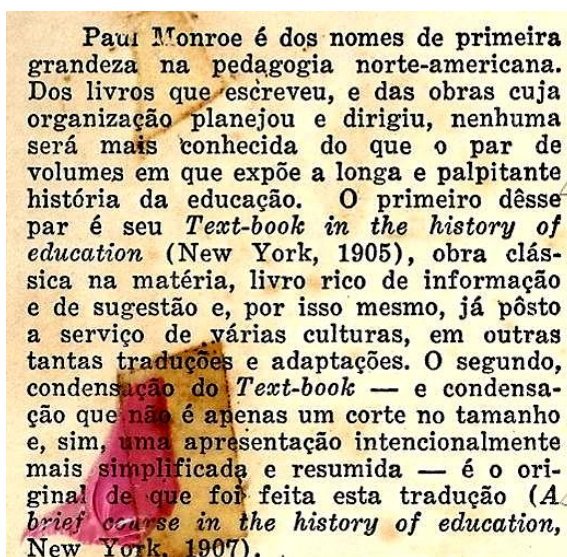
A obra educacional de Paul Monroe estende-se, hoje, por mais de um quarto de século. O fato de um tão longo tempo de serviço atrai só por si a atenção de todos aqueles, que ainda não se tornaram indiferentes á obra de uma vida marcada pela constancia e devoção a um ideal.

Para antigos alunos e colegas, assinalar-se na carreira de um *scholar* e de um mestre marco tão significativo importa, porém, em alguma cousa mais. Para eles a comemoração de vinte e cinco anos de ensino e de estudo é a oportunidade para se dar expressão á admiração silenciosa e profunda que vieram cultivando em todo um quarto de século. Como todos os profissionais da educação, sofreram eles a influencia multiforme do seu espirito de pensador original e *scholar* escrupuloso. Mas, alem disto, participaram esses antigos alunos do pensamento íntimo do sabio, aprendendo, sob a sua direção, os caminhos da investigação e da descoberta. Tudo que possam ter feito no periodo de sua independencia intelectual tem as suas raizes nas horas de conselho, critica e sugestão que o espirito do professor e o do seu aprendiz viveram em torno dos problemas da verdade e da sua aplicação. E' por isso que muitos dos lideres jovens e viris da educação americana, que entraram e saíram os portais do grande Teachers College da Columbia University, recordam e amam o grande espirito cuja missão era a de dar-lhes perspectiva historica na experiencia pessoal e inculcar-lhes, no curso do processo de sua formação, a distinção entre a reflexão sem fundamentos nos fatos e a reflexão baseada em fatos cuidadosamente verificados.

FIGURA 2 – TEXTO DE “APRECIÇÃO” SOBRE PAUL MONROE

FONTE: LIVRO “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO” DE MONROE. SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 1939, P. XVII

Nas orelhas das capas de manuais como “História da Educação” de 1958, sob a direção de Damasco Penna, Monroe é apresentado como um nome de “primeira grandeza da pedagogia norte-americana” e autor das mais conhecidas obras sobre HE:



Paul Monroe é dos nomes de primeira grandeza na pedagogia norte-americana. Dos livros que escreveu, e das obras cuja organização planejou e dirigiu, nenhuma será mais conhecida do que o par de volumes em que expõe a longa e palpitante história da educação. O primeiro dêse par é seu *Text-book in the history of education* (New York, 1905), obra clássica na matéria, livro rico de informação e de sugestão e, por isso mesmo, já pôsto a serviço de várias culturas, em outras tantas traduções e adaptações. O segundo, condensação do *Text-book* — e condensação que não é apenas um corte no tamanho e, sim, uma apresentação intencionalmente mais simplificada e resumida — é o original de que foi feita esta tradução (*A brief course in the history of education*, New York, 1907).

FIGURA 3 – CONSIDERAÇÕES SOBRE PAUL MONROE

FONTE: ORELHA DA CAPA DA OBRA DE MONROE: “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”. SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 6. ED., 1958

Transitando na CAP da gestão de Azevedo a Damasco Penna e sua obra fazendo parte da coleção permanente, Monroe talvez seja um dos autores que mais se destacam na coleção, à medida que suas publicações ao longo das décadas, tanto no Brasil como nos Estados Unidos e outro países, o tornaram conhecido e reconhecido por sua habilidade em produzir discursos sobre educação e sobre HE.

Com relação a Afrânio Peixoto, na orelha da capa do manual “Noções de História da Educação” (1942), encontramos um comentário sobre outra obra sua (também publicada pela CAP), intitulada “Ensinar a ensinar”:

Neste livro, já em segunda edição, Afrânio Peixoto reuniu estudos e conferências que são verdadeiros “ensaaios de pedagogia aplicada à educação nacional” e contribuem admiravelmente para “ensinar a ensinar”, na feliz expressão que tomou para título do volume precioso. O ilustre professor tem o segredo dessa arte, fina e sutil, de ensinar, como se estivesse conversando, sem sombra de dogmatismo e com essa graça digressiva, que é um dos encantos de seus livros, como de sua conversação. As páginas de ENSINAR A ENSINAR, tão ricas de reflexões amadurecidas pela experiência, de lembranças e de pequenos fatos, constituem uma das mais úteis e agradáveis leituras que se possam proporcionar quer àqueles que apenas se iniciam na prática do magistério, quer aos mestres já consagrados. Todos têm o que aprender nesse pequeno volume de um grande mestre e ainda aqueles que muito aprenderam ficarão encantados com a forma nova, amável e pitoresca, em que Afrânio Peixoto soube modelar as suas idéias e reflexões pessoais sobre alguns dos mais interessantes problemas de educação.

FIGURA 4 – CONSIDERAÇÕES SOBRE AFRÂNIO PEIXOTO

FONTE: ORELHA DA CAPA DA OBRA DE PEIXOTO: “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”. SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 1942

Nesta orelha de capa, o editor (Fernando de Azevedo) procura para além da divulgação do livro, mostrar que Peixoto é um autor que dispõe de *poder* para dissertar sobre vários assuntos relacionados à problemas educacionais, devido a sua vasta experiência como professor.

Miranda Santos é apresentado pela CAP como professor da Faculdade Católica de Filosofia e do Instituto de Educação do Rio de Janeiro:

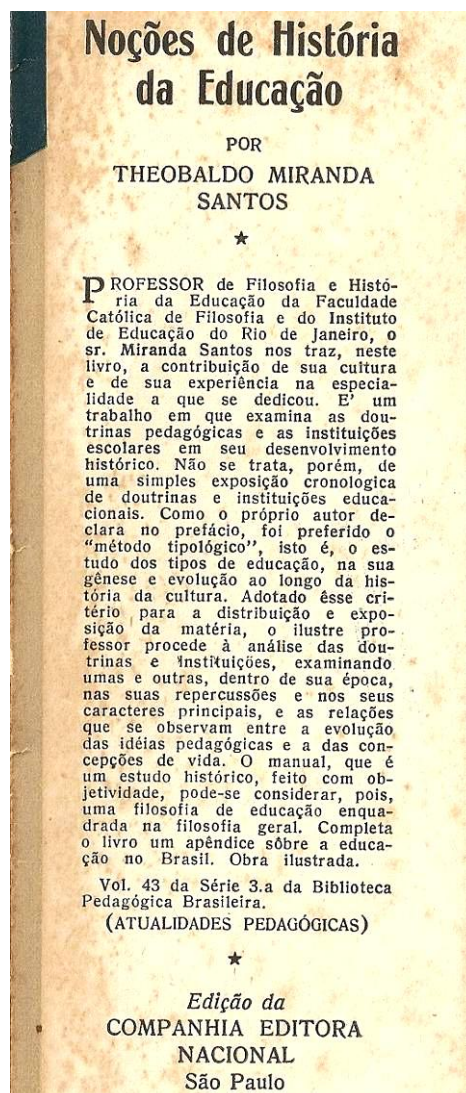


FIGURA 5 – CONSIDERAÇÕES SOBRE THEOBALDO MIRANDA SANTOS
FONTE: ORELHA DA CAPA DA OBRA DE MIRANDA SANTOS: "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO".
SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 1945

Miranda Santos é um *porta-voz* que, para além da HE, representava o *laicus católico*, sendo seu manual a extensão desta sua condição (como veremos no Capítulo 3). Foi um divulgador de saberes pedagógicos como também de práticas educativas católicas (a exemplo de Alceu Amoroso Lima) a fim de subsidiar os professores nas escolas de formação docente.

Nas páginas iniciais da obra "A pedagogia contemporânea" de Luzuriaga, Damasco Penna (então Diretor da CAP) descreve, à exemplo da *apreciação* contida na obra de Paul Monroe, o autor do maior número de obras de HE publicados pela CAP:

Uma vida dedicada à educação – eis o que tem sido a vida de Lorenzo Luzuriaga. [...].

[...]. Além dessa obra original, em que informação, comentário, crítica e reflexão se enlaçam de contínuo, movido do mesmo intento de servir à cultura pedagógica, tem ainda Luzuriaga traduzido para o espanhol bom número de autores de outra língua, tanto de outrora quanto de agora. Tem vivido, pois, como escrevíamos no início desta nota liminar, uma vida inteiramente consagrada à educação. (LUZURIAGA, 1951, p. VII, X).

O diretor da CAP dedicou quatro páginas deste manual para ilustrar a vida do *eminente pedagogo*:

O eminente pedagogo exerceu diversos cargos técnicos e de alta administração em sua pátria. De 1915 a 1933, trabalhou, sob a direção de seu antigo professor Manuel B. Cossío, no Museu Pedagógico Nacional, como diretor do serviço de publicações. Ao lado de outro mestre universitário, Francisco Giner de los Ríos, lecionou na Institución Libre de Enseñanza. Foi secretário técnico da Junta de Relações Culturais do Ministério de Negócios Estrangeiros, de 1922 a 1936.

FIGURA 6 – LUZURIAGA E A SUA OBRA (TRECHO)

FONTE: A PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA” DE L. LUZURIAGA. SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 1951, P. VIII

Seriam várias as considerações feitas a Luzuriaga nas orelhas das capas de suas obras editadas pela CAP, como podemos verificar nos trechos a seguir:

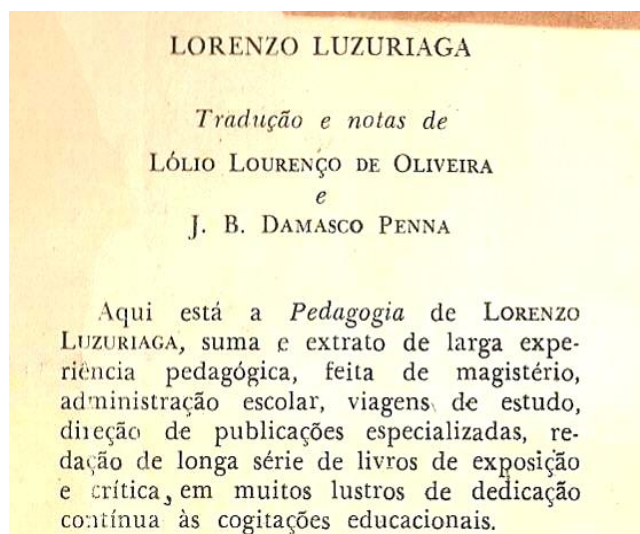


FIGURA 7 – APRECIÇÃO I SOBRE LORENZO LUZURIAGA

FONTE: ORELHA DA CAPA DA OBRA: "PEDAGOGIA" DE L. LUZURIAGA. SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 7.ED., 1970

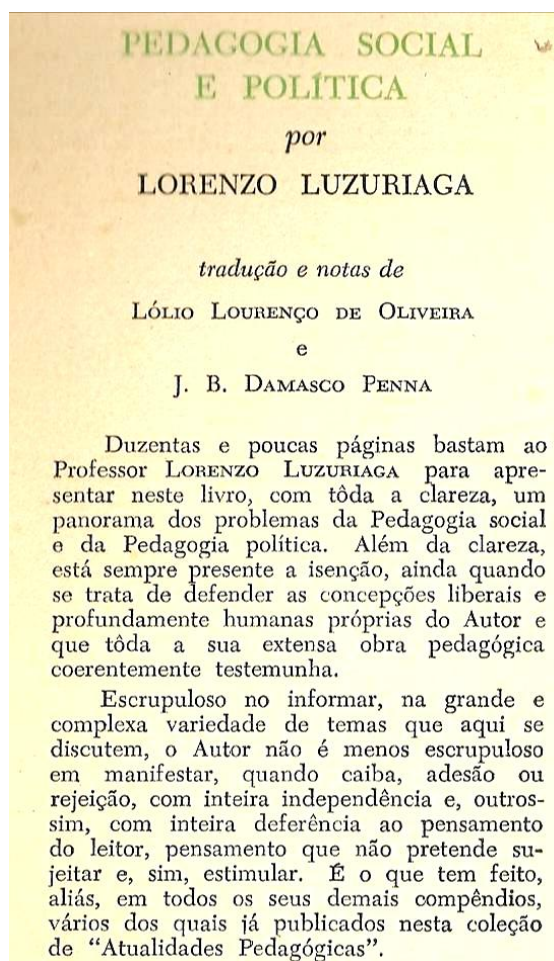


FIGURA 8 – APRECIÇÃO II SOBRE LORENZO LUZURIAGA

FONTE: ORELHA DA CAPA DA OBRA: "PEDAGOGIA SOCIAL E POLÍTICA". SÃO PAULO: CIA. EDITORA NACIONAL, 1960

À luz de um reconhecimento preservado por décadas, Luzuriaga é descrito como um autor de larga experiência pedagógica, *exigente, rigoroso* no informar e no manifestar de suas opiniões. Acrescentamos aqui o depoimento de um professor espanhol, que considera Luzuriaga o maior pedagogo espanhol contemporâneo:

A pedagogia desfrutava de prestígio, eco e voz pública naquela Espanha atrasada [1931] mas, paradoxalmente, com uma elite intelectual de primeira linha internacional. E eles eram profissionais como Manuel Bartolomé COSSÍO, Américo CASTRO, Lorenzo LUZURIAGA - para não citar ORTEGA y GASSET e UNAMUNO – que lhe conferiam esse prestígio: acreditavam na educação, em seu papel social para o futuro do povo e da nação espanhola. (SEIJAS, s/d, p. 2 [tradução nossa]).

Estes são alguns exemplos que revelam ser o *conhecimento cumulativo* destes autores, a substância para, legitimamente, impulsionar seu reconhecimento. Dessarte, aos *professores-autores* dos manuais de HE foi outorgado o poder de serem divulgadores ou intermediários entre o conhecimento científico e o conhecimento a ser transmitido aos futuros professores.

Portanto, não é o anonimato que comanda a divulgação e a circulação dos manuais de HE. Pelo contrário, a escrita da HE voltada à formação de professores é validada, segundo minhas pesquisas, por uma combinação de fatores: pela entrada da HE nos currículos de formação de professores; pela organização e ordenamento de saberes vinculados a este fim; e pelo contingente de homens renomados, que com sua credibilidade e experiência, passam a enunciar e organizar escritos sobre HE.

“O que é um autor”, portanto? Não se pretende que as poucas reflexões aqui apresentadas deem conta de responder a esta questão proposta por Foucault, contudo, buscamos sublinhar que estes homens (*professores-autores*) e suas visões de mundo (como vimos no Capítulo 1) os tornaram responsáveis por apresentar a uma determinada sociedade e cultura, certo número de textos relacionados à HE. Compreender as razões da produção dos manuais remete necessariamente ao poder e controle que autores e editores exerciam sobre o conjunto de todas as fases de realização de uma obra. Um poder exercido principalmente pelo reconhecimento que conquistaram perante grupos específicos.

E, na interface da relação que se efetiva entre autores e leitores por meio dos manuais, ocorre que os leitores eram considerados aqueles que deveriam ser ensinados pelos autores. Mas, para além do conteúdo da disciplina, os autores se tornaram os responsáveis por *ensinar a ensinar* HE.

2.3 OS MANUAIS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ENTRE O CONCRETO E O IMAGINÁRIO

Das palavras ao texto, do escrito ao impresso: estas são algumas das trajetórias que revelam quão complexas são as formas de comunicação da cultura. E, no terreno destas complexas trajetórias que se perfazem conscientes, por vezes parcial ou totalmente inconscientes, vinculadas ao terreno das afetividades ou não, contraditórias ou não, tenho aprendido que cada manual (objeto) produzido sobre HE *inspira* os modos como é utilizado, sobremaneira, com relação à formação de sentidos do texto que este objeto contempla.

Os textos e seus suportes estão profundamente ligados, inspirando-se mutuamente. Neste sentido, é possível que alguns tipos de textos influenciem na configuração de suportes, como também, suportes que inspirem textos a serem veiculados (ARAÚJO NETO, 2003, p. 132). Em ambos os casos, de um manual (objeto) é possível extrair sentidos, ou a ele podem ser atribuídos sentidos.

Com Chartier pensamos que “cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações.” (2003, p. 44-5). A dimensão de um livro, enquanto objeto que possui características técnicas, visuais e físicas, e os sentidos que produz – na dimensão da relação entre *o concreto e o imaginário* – reúne valor às pesquisas que vimos desenvolvendo sobre a escrita da HE, pois, é na materialidade que se observa uma forma singular que organiza a leitura do escrito quando este se torna um livro e chega aos leitores.

Os leitores jamais se defrontam com textos abstratos e desprendidos de sua materialidade:

[...] manejam ou percebem objetos e formas cujas estruturas e modalidades governam a leitura (ou a escuta) procedendo à possível compreensão do texto lido (ou ouvido). Contra uma definição puramente semântica do texto [...] – é preciso levar em conta que as formas produzem sentidos e que um texto, estável por extenso, passa a investir-se de uma significação e de um *status* inéditos, tão logo se modifiquem os dispositivos que convidam à sua interpretação. (CHARTIER, 1999b, p.13).

Aos olhos e à sensibilidade dos leitores um texto e a sua materialidade possuem sentidos. Porém, as estruturas que tornam o texto um livro (um manual de HE), são organizadas pelo modo de leitura que as editoras e seus editores pensam ser a clientela almejada. É por isso que dedico este subitem as formas dos manuais de HE – *aos objetos* – e suas características técnicas, visuais e físicas.

2.3.1 AS CAPAS E CONTRACAPAS

Separamos a análise em duas partes: primeiro analisamos algumas capas dos manuais de HE no período em que Fernando de Azevedo foi diretor; em seguida, as capas do período de Damasco Penna; e em alguns momentos procedemos à análise entrelaçando as duas gestões.

No período em que Azevedo foi diretor da CAP, os manuais de HE apresentam-se com formato 14 x 20 cm, sendo característica da CEN, segundo Toledo (2001)¹¹¹, apresentar capas coloridas em cores contrastantes para despertar a atenção dos leitores. Os manuais de HE possuem um mesmo padrão de capa, em tonalidade amarelada. Há uma faixa (5 cm) em cores variadas que cruza obliquamente a capa destacando o título da obra. O nome do autor vem em destaque no canto esquerdo dentro de um retângulo preto (5 x 2,5 cm). Do lado esquerdo (7,5 cm de baixo para cima) na cor preta aparece o nome da coleção, volume, série e nome da biblioteca (BPB). Abaixo da descrição da coleção, encontra-se o logotipo da editora em preto com as letras em branco.

¹¹¹ Sobre a apresentação material das obras pertencentes à **CAP**, conferir a tese de Toledo [op cit.].

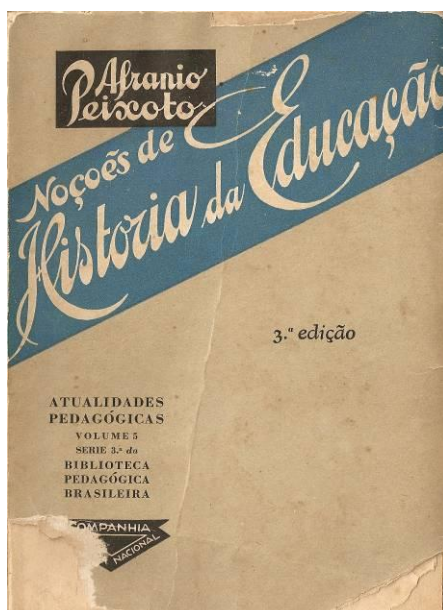


FIGURA 9 – CAPA DO MANUAL DE PEIXOTO
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942.

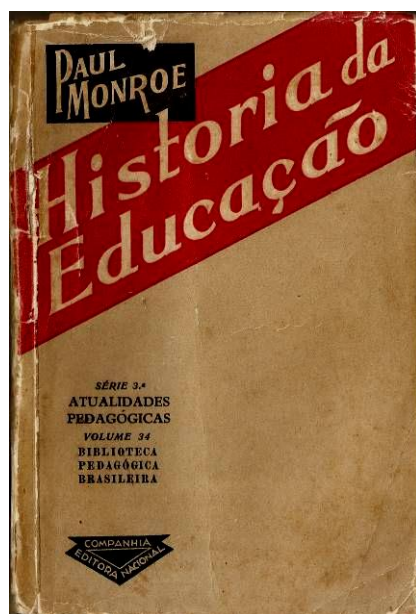


FIGURA 10 – CAPA DO MANUAL DE MONROE
 FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939.

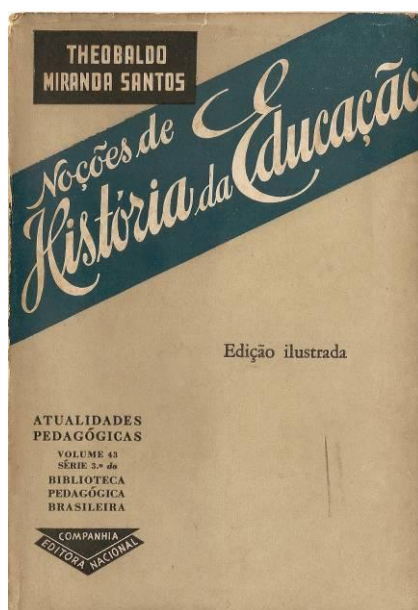


FIGURA 11 – CAPA DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945.

No manual de Miranda Santos, ao centro da capa (9 cm de baixo para cima), observamos a indicação “Edição ilustrada” assinalando que este possui uma seleção de imagens e, no manual de Peixoto, a indicação da edição da obra (3ª edição). Nas três capas observamos variações no formato das letras.

A faixa que cruza as capas dos manuais termina nas contracapas. As contracapas apresentam a série, o nome da coleção, a biblioteca, o nome do diretor e os volumes publicados, variando também o tamanho das letras. Abaixo da indicação dos volumes encontra-se o nome da editora, nome da tipografia e o lugar da impressão. Estas informações permitem o acesso a outros volumes da CAP que poderiam vir a interessar ao leitor.

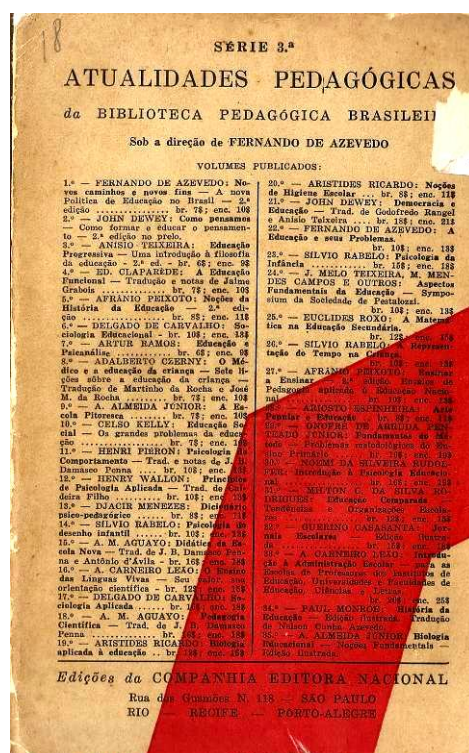


FIGURA 12 – CONTRACAPA DO MANUAL DE MONROE
FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939.

Esta alocação da lista dos títulos e autores nas contracapas dos manuais, como descreve Toledo (2001), durante a direção de Azevedo, também pode ser considerada uma estratégia para estimular o leitor a completar a coleção.

Na gestão de Damasco Penna as capas mudam seu padrão. Na década de 1950, especificamente observados os manuais de Hubert (1957) e de Monroe (1958, 6ª edição) apresenta-se o formato 19,5 x 13,5 cm. Porém, os manuais de Bastos Silva, Leif e Rustin, estão um pouco maiores, tendo o formato 21x14 cm.

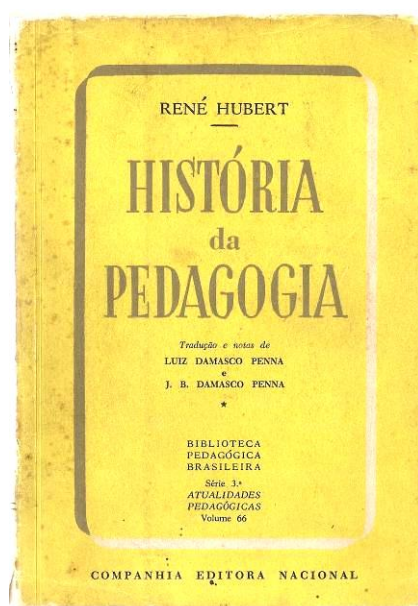


FIGURA 13 – CAPA DO MANUAL DE HUBERT
 FONTE: HUBERT, R. “HISTÓRIA DA PEDAGOGIA”, 1957

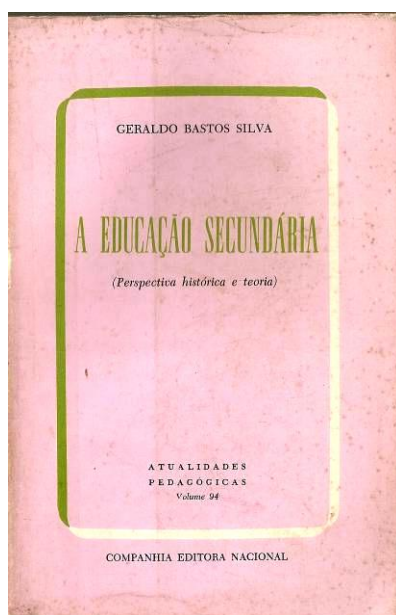


FIGURA 14 – CAPA DO MANUAL DE BASTOS SILVA
 FONTE: BASTOS SILVA, G. “A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA”, 1969.

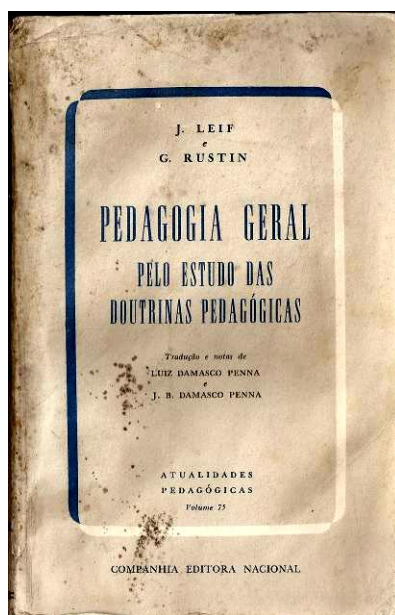


FIGURA 15 – CAPA DO MANUAL DE LEIF E RUSTIN
 FONTE: LEIF, J.; RUSTIN, G. “PEDAGOGIA GERAL”, 1960

As capas ficam coloridas, sendo que cada manual recebe uma cor específica, com molduras em diferenciadas tonalidades, porém padronizadas. As letras possuem variações de forma. O nome do autor encontra-se centralizado acima e o título centralizado ao centro. O nome da coleção e da Editora centralizados a baixo. No manual de Hubert ainda há o nome da biblioteca (BPB), porém esta é suprimida dos manuais na década de 1960. Nas obras estrangeiras aparece ainda a indicação dos tradutores. As contracapas neste período não possuem mais informações referentes aos volumes da coleção, passam a ser lisas.

Portanto, de uma gestão para outra, o *design* das capas sofre mudanças, como podemos observar no manual de Monroe:

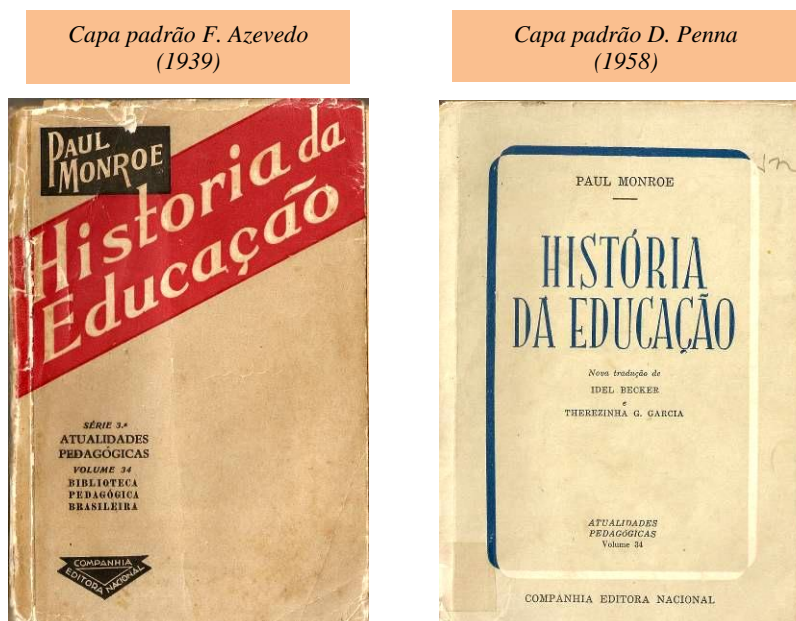


FIGURA 16 – MUDANÇA DE LAYOUT NA CAPA DOS MANUAIS - DO PADRÃO AZEVEDO PARA PENNA
 FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939, 1958

Mesmo com as diferenças que transparecem nas capas dos manuais de uma direção para outra, os dispositivos de leitura dentro de um mesmo objetivo, divulgam a coleção, a editora, o editor, o autor do manual, o volume, em alguns casos os tradutores, e apresentam o produto à venda. Segundo Toledo (2001, p. 105), as capas representam “a identidade da Coleção e sua afirmação como tal, dentro do mercado de livros que, a partir dos anos 1930, começa a ser cada vez mais competitivo”. Bem como, as capas chamam a atenção do público alvo para o projeto editorial voltado à formação de professores.

2.3.2 LOMBADAS

No livro as lombadas são a parte oposta ao corte das folhas, onde geralmente figuram em sentido horizontal ou vertical, o título da obra, o nome do autor e da editora. Como descreve Toledo (2001), os manuais da CAP durante a direção de Azevedo, se colocados em pé nas prateleiras de uma biblioteca, um ao lado do outro, “formam um conjunto inconfundível, constituído por uma faixa transversal colorida e contínua” de suas lombadas (p. 106). Sob a direção de Penna, as lombadas adquirem novo formato.

Tanto sob a direção de Penna como de Azevedo, nas lombadas dos manuais encontram-se indicados o nome do autor na extremidade superior, o título da obra fica situado abaixo do nome do autor (no caso dos manuais editados durante a gestão de Azevedo, o título fica dentro da faixa oblíqua), o nome da editora na extremidade inferior. As letras variam de tamanho, forma e cor.



FIGURA 17 – LOMBADA DO MANUAL DE HUBERT (SOB DIREÇÃO DE DAMASCO PENNA)
 FONTE: HUBERT, R. “HISTÓRIA DA PEDAGOGIA”, 1957

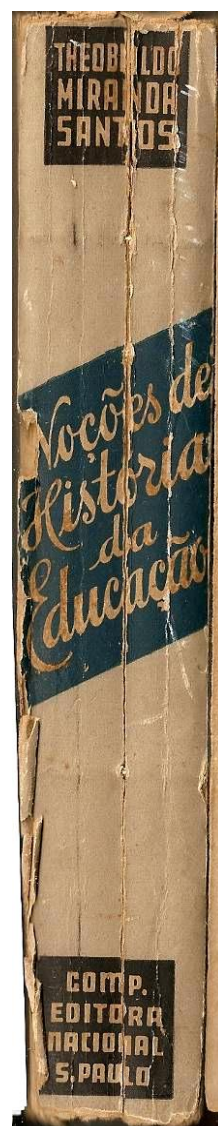


FIGURA 18 – LOMBADA DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS (SOB DIREÇÃO DE AZEVEDO)
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945

2.3.3 ORELHAS DAS CAPAS E DAS CONTRACAPAS

As orelhas das capas dos manuais de HE anunciam o número do volume do autor, como também outras obras do autor ou da coleção. Como vimos no subitem 2.2.1.2, a maioria dos manuais de HE apresenta um texto explicativo sobre a importância da obra para a formação de professores, e em alguns casos, é a-

presentado o autor e sua experiência com os processos de formação docente. As orelhas das contracapas, em sua maioria, serviram para divulgar as futuras obras a serem publicadas e a própria coleção. De uma edição à outra em um mesmo manual, ocorriam mudanças de textos nas orelhas das capas e das contracapas.

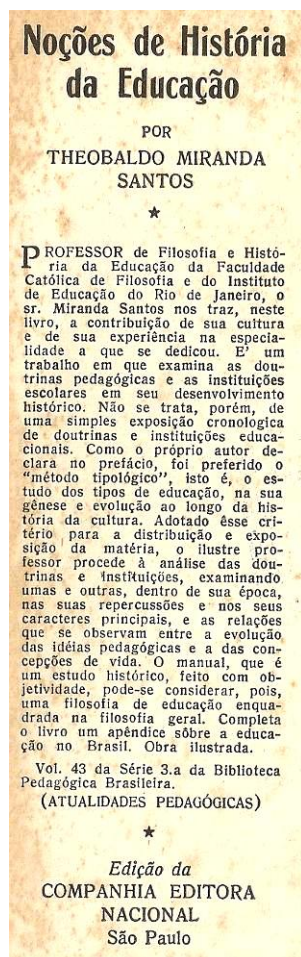


FIGURA 19 – "AUTOR E SUA OBRA" NA ORELHA DA CAPA DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS
FONTE: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945.

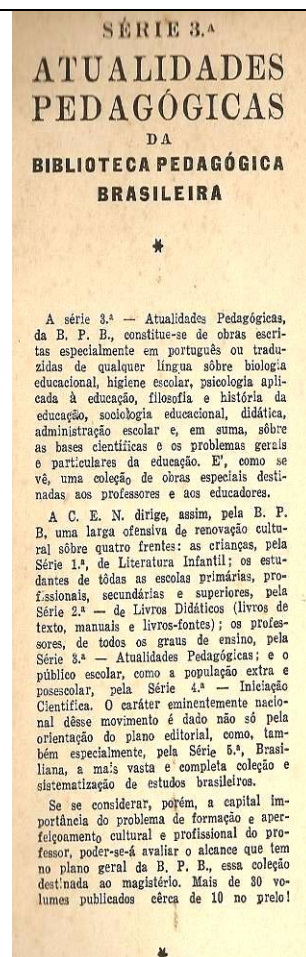


FIGURA 20 – A CAP" NA ORELHA DA CONTRACAPA DO MANUAL DE PEIXOTO
FONTE: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942.

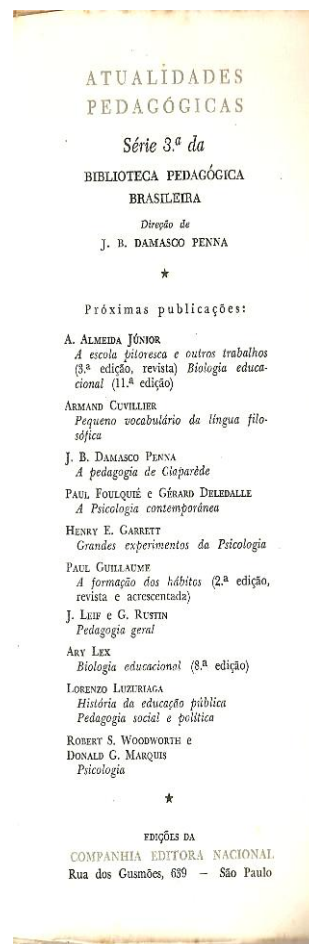
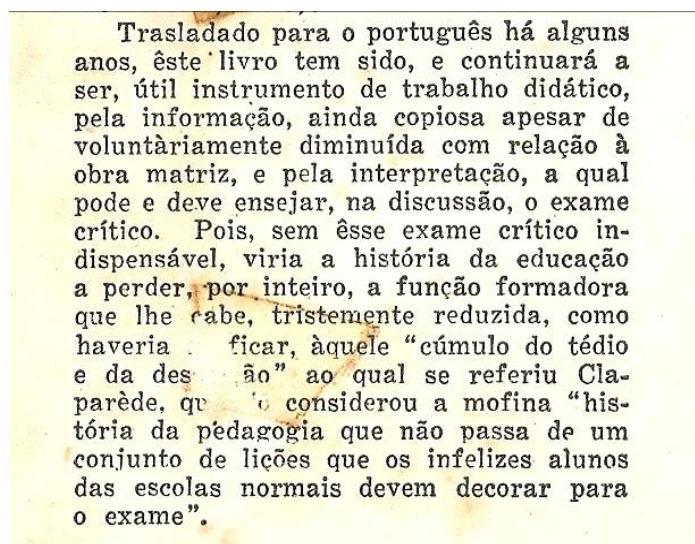


FIGURA 21 – PRÓXIMAS PUBLICAÇÕES" NA ORELHA DA CONTRACAPA DO MANUAL DE HUBERT
FONTE: HUBERT, R. "HISTÓRIA DA PEDAGOGIA", 1957.

Os textos das orelhas das capas procuram mostrar as qualidades da coleção, da obra, do autor, através de prescrições que proporcionam ao leitor impressões positivas destas para os processos de formação de professores. Além do que, neste espaço repetem-se, por vezes, as indicações feitas nos prefácios, nas introduções, buscando dar sentido ao uso (a compra) dos manuais por intermédio de informações sobre as possibilidades destes como *instrumentos de trabalho didático*.

As representações sobre o autor, sobre a obra, elevam a condição do material como instrumento organizador das aulas, do ensino e da aprendizagem da HE. As orelhas das capas exploram discursos favoráveis a função formadora da HE:



Trasladado para o português há alguns anos, este livro tem sido, e continuará a ser, útil instrumento de trabalho didático, pela informação, ainda copiosa apesar de voluntariamente diminuída com relação à obra matriz, e pela interpretação, a qual pode e deve ensejar, na discussão, o exame crítico. Pois, sem êsse exame crítico indispensável, viria a história da educação a perder, por inteiro, a função formadora que lhe cabe, tristemente reduzida, como haveria ficar, àquele "cúmulo do tédio e da desolação" ao qual se referiu Claparède, quando considerou a mofina "história da pedagogia que não passa de um conjunto de lições que os infelizes alunos das escolas normais devem decorar para o exame".

FIGURA 22 – TRECHO DA ORELHA DA CAPA DO MANUAL DE MONROE
FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1958.

Descreve Toledo que a HE é apresentada pela CAP como algo totalmente novo, inaugurado pelo manual de Afrânio Peixoto. A opção da coleção é apresentar a HE como iniciação para os leitores. Segundo a autora (2001, p. 96), além da divulgação nos manuais, há no catálogo da série um texto de Peixoto intitulado "História da Educação" que apresenta este novo saber ao público leitor:

Não há, para sistematizar conhecimentos, como um curso normal que ordene o conhecimento e preencha as lacunas com aquisições novas. É o primeiro dos nossos, precursor do qual não se deve exigir muito, mas que tem, entretanto, um pouco de tudo, inclusive de história da educação'. Como se vê, é um livro precioso para os que se interessam pelo palpitante assunto (Catálogo, 1939, p. 35).

As capas, as contracapas e as lombadas, apesar de sofrerem variações de uma direção à outra, e passarem por ajustes dentro de uma mesma direção, primeiramente remontam a ideia de estar a CAP firmando sua identidade frente a um mercado editorial escolar. Segundo, remetem pela sua organização, ao conjunto de materiais cuja problemática principal é o *educacional*. Terceiro, em nosso caso, mostram ao leitor um montante de materiais que tratam especificamente da HE. Esta organização, como ressalta Toledo (2001, p. 110), estimula o leitor a procurar o conjunto de conteúdos constituído pelo todo, “seja pela idéia de ‘completar’ uma biblioteca, seja pela idéia de conhecer mais sobre um mesmo autor que é recorrente na Coleção, seja, ainda, pelas temáticas complementares que aparecem na Coleção.”

2.3.4 A ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS MANUAIS

Para proceder à análise dos elementos internos que organizam a leitura dos manuais de HE, utiliza-se aqui três obras especificamente: “Noções” de Afrânio Peixoto, por ser o primeiro manual publicado na coleção (durante a direção de Azevedo); “História da Educação” de Monroe, por ter *permanecido* de uma direção (de Azevedo) à outra (de Penna), e devido ao seu número de reedições; e “História da Pedagogia” de Hubert por ter sido publicado durante a direção de Penna.

2.3.4.1 FOLHA DE ROSTO

É um elemento pré-textual no qual se encontram os dados essenciais de uma obra, como o nome do autor, título da obra e subtítulo (quando há), edição, editora, local de publicação, data de publicação, entre outras informações, como o nome dos tradutores caso o original seja em outra língua. É uma fonte que fornece os dados necessários à identificação da obra, como também, credenciam o autor da obra.

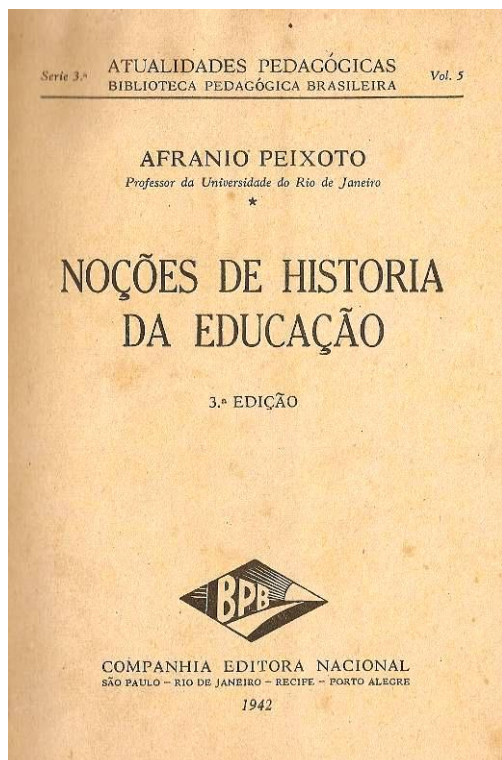


FIGURA 23 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE PEIXOTO
FONTE: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942

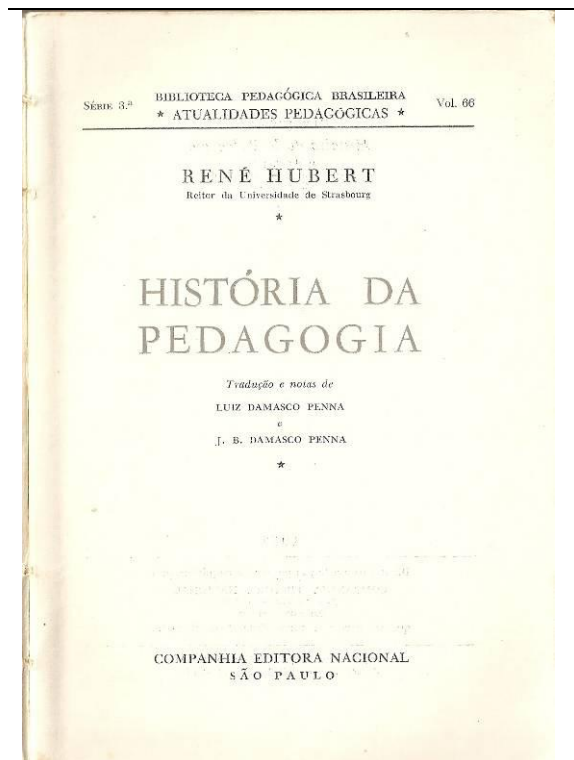


FIGURA 24 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE HUBERT
FONTE: HUBERT, R. "HISTÓRIA DA PEDAGOGIA", 1957

De forma geral, tanto sob a direção de Azevedo quanto de Penna, a coleção e a biblioteca ficam posicionadas na extremidade superior da folha, o nome do autor vem logo abaixo com indicações de sua experiência profissional com a formação docente, o título da obra se destaca pelo tamanho e tipo de letra.

A edição, a tradução, são indicadas logo abaixo ao título da obra, e a editora e sua localização ficam posicionadas na extremidade inferior da folha.

No caso dos manuais estrangeiros, como o de Hubert, o ano de publicação aparecerá em folha separada, juntamente com os dados do original da obra (título, ano de publicação e editora), o mesmo acontece com o manual de Monroe publicado sob a direção de Penna. Atento ao detalhe da logomarca da BPB, indicada no manual de Peixoto (acima do nome da editora) que aparece em poucas edições dos manuais da HE.

Interessante observar que no manual de Monroe (a seguir) há o acréscimo de dados em sua atuação profissional. Se na edição de 1939 o autor é descrito simplesmente como professor do “Teachers College”, na edição de 1958 (sexta edição) é assinalado “Doutor em Filosofia – Professor de História da Educação no Teachers College da Universidade de Columbia (Nova York)”:

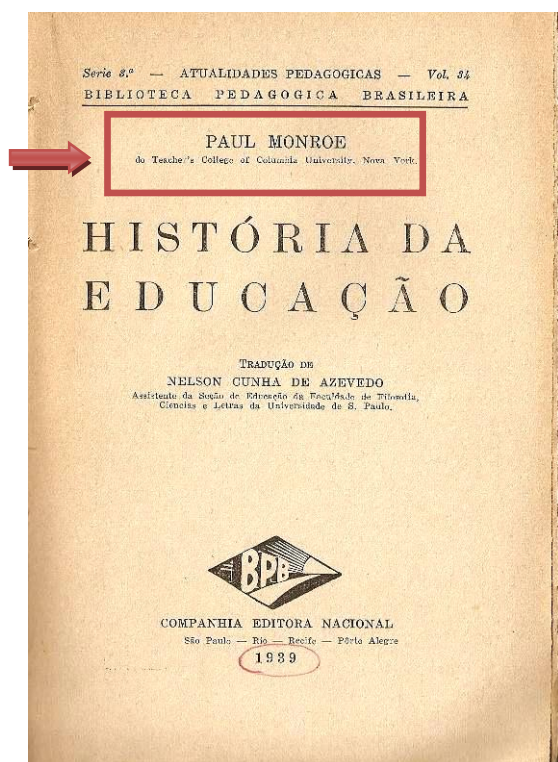


FIGURA 25 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE MONROE EM 1939
FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939

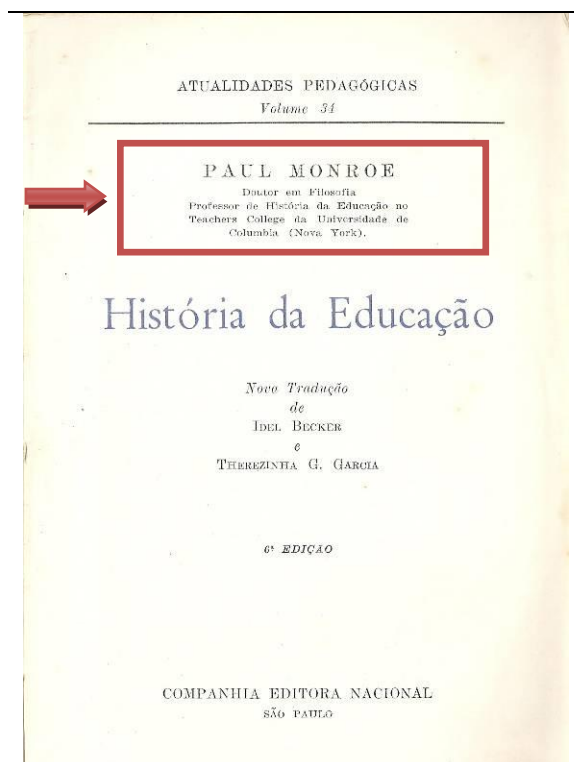


FIGURA 26 – FOLHA DE ROSTO DO MANUAL DE MONROE EM 1958
FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1958

O lugar institucional do autor é fundamental como estratégia da CAP, pois adquire seu espaço de fala na Coleção e difunde suas ideias e conteúdos sobre educação. Segundo Toledo, é o lugar institucional dos autores “que constitui o prestígio da Coleção como divulgadora dos acúmulos científicos e das ‘atualidades’ em Educação, como formadora de professores e renovadora da cultura pedagógica profissional.” (2001, p. 156)

Na mesma chave de análise, podemos visualizar na folha de rosto do manual de Monroe a formação e a colocação institucional do tradutor da obra – uma prática frequente nos manuais da CAP – que visava fortalecer o empreendimento editorial, demonstrando a circulação de autores e tradutores autorizados a escrever sobre o tema em questão. Na primeira edição da obra de Monroe, por exemplo, a tradução é feita por Nelson Cunha de Azevedo – assistente da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; e posteriormente, a obra é revisitada por Idel Becker – da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade Mackenzie.

É por meio deste jogo de representações que a CAP legitima suas escolhas quanto à HE e sua condição de biblioteca fundamental para os seus leitores – os alunos em processo de profissionalização docente e seus professores.

2.3.4.2 ÍNDICES E O *CORPUS* DE ENUNCIADOS

Num comparativo entre os manuais escolhidos para a análise neste trabalho (Miranda Santos, Monroe, Peixoto, Hubert e Luzuriaga), o de Miranda Santos é o que possui o maior número de páginas (586 p.), divididas entre oito capítulos, e cada um possui entre duas e nove seções menores, além do apêndice sobre o Brasil. O manual de Monroe é o segundo maior em número de páginas (459 p.), divididas em quatorze capítulos, e cada capítulo possui em média dez seções menores.

O manual de Hubert possui quatrocentos e quatorze páginas (414 p.) divididas em duas partes: a primeira contém três capítulos, e a segunda parte quatro capítulos. O manual de Peixoto possui trezentos e cinquenta e sete páginas (357

p.), divididas em três grandes partes, e cada uma contém seções menores (entre quatro e oito capítulos). Por fim, o manual de Luzuriaga possui duzentos e noventa e uma páginas (291p.), divididas em vinte capítulos, e cada um possui uma média de cinco a seis subitens.

Nos manuais de HE as divisões dos capítulos são apresentadas no índice. O índice é composto de páginas que são organizadas para dar acesso às diversas outras páginas dos livros. Com exceção do manual de Peixoto, onde o índice se encontra localizado nas últimas páginas, os demais manuais de HE apresentam seus índices nas primeiras páginas.

INDICE DAS MATERIAS	
PREFACIO	7
I — A EDUCAÇÃO ANTIGA	
I. INTRODUÇÃO. EDUCAÇÃO DOS SELVAGENS E PRIMITIVOS. O GENIO. A EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE	
Selvagens e primitivos	9
Genios	13
Educação para a sociedade	15
II. EDUCAÇÃO ARCAICA: INDIA, CHINA, ASSIRIA, PERSIA, EGITO, ISRAEL	
Sincronismo	19
India	21
China	24
Caldeia. Assiria	28
Persia	30
Egito	32
Israel	34
III-IV. GRECIA	
Sincronismo	39
Grecia	44
<i>Educadores gregos:</i>	
Pitágoras	52
Sócrates	54
Platão	56
Xenofonte	58
Aristóteles	59
Plutarco	62
V. ROMA	
Sincronismo	65
Roma	68

FIGURA 27 – ÍNDICE DO MANUAL DE PEIXOTO
FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942

INDICE	
Apresentação	XIII
Prefácio do autor	XVII
CAPITULO I	
POVOS PRIMITIVOS. A EDUCAÇÃO EM SUA FORMA MAIS SIMPLES	
1 — Importância da educação primitiva	1
2 — Educação prática	2
3 — Educação teórica	2
4 — O característico fundamental da vida primitiva, o animismo	6
5 — A natureza da educação do homem primitivo determinada por este característico social dominante	8
6 — Transição para um estágio superior	10
7 — Sumário	12
8 — Referências	13
CAPITULO II	
A EDUCAÇÃO ORIENTAL. EDUCAÇÃO COMO RECAPITULAÇÃO: A CHINA COMO PADRÃO	
1 — O segundo estágio do desenvolvimento educacional	14
2 — Educação chinesa	14
3 — Educação hindú	23
4 — Educação judaica	26
5 — A educação chinesa como padrão de educação oriental	27
6 — Sumário	30
7 — Referências	31
CAPITULO III	
OS GREGOS. A EDUCAÇÃO LIBERAL	
1 — O sentido da educação grega	35
2 — Períodos da educação grega	38

FIGURA 28 – ÍNDICE DO MANUAL DE MONROE
FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939

Podemos observar que no manual de Peixoto e de Monroe, a convenção usada para dar destaque aos títulos são as letras em negrito e caixa-alta, indicando a importância dada aos períodos abordados. Os títulos dos subitens estão dispostos em letra minúscula com a primeira em maiúscula (fonte maior).

No manual de Hubert (sob a direção de Penna) o índice possui maior detalhamento. Na composição dos conteúdos, a convenção utilizada em letras caixa-alta indica a divisão sustentada em duas partes (“Fatos Pedagógicos” e “Doutrinas Pedagógicas”), e as subdivisões são indicadas em letras em negrito, permitindo ao leitor visualizar a organização proposta de estudo da HP/HE.

ÍNDICE	
PREFÁCIO	VII
PRIMEIRA PARTE	
OS FATOS PEDAGÓGICOS	
CAPÍTULO I. — De alguns tipos pedagógicos antigos	3
§ 1. O ponto de vista sociológico no estudo dos fatos pedagógicos, 3. — § 2. A educação como iniciação ritual entre os primitivos, 6. — § 3. A educação familiar na velha China, 12. — § 4. A educação para formar o cidadão na cidade antiga, 17. — § 5. A educação teológica e escolástica na Idade Média, 26.	
CAPÍTULO II. — De alguns tipos pedagógicos modernos, do século XVI ao século XIX	41
§ 1. Os pródromos da renovação pedagógica. A influência da Renascença e a da Reforma alemã, 41. — § 2. A pedagogia das ordens religiosas, 48. — § 3. Os bosquejos revolucionários, 58. — § 4. O sistema napoleônico e a educação burguesa, 81. — § 5. As reformas democráticas em França, 88. — § 6. A educação nos países anglo-saxões: Grã-Bretanha, Estados Unidos, 104. — § 7. A educação na Alemanha, 122.	
CAPÍTULO III. — De algumas instituições pedagógicas novas na época contemporânea	129
§ 1. O movimento das escolas novas, 129. — § 2. A educação comunitária na Rússia, 137. — § 3. A educação totalitária na Alemanha, 150. — § 4. A educação nacional-fascista na Itália, 157. — § 5. A reforma da educação na Inglaterra, 164. — § 6. Os problemas pedagógicos em França, 170. — § 7. Conclusões gerais, 183.	
SEGUNDA PARTE	
AS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS	
CAPÍTULO I. — Alguns exemplos de doutrinas antigas	191
§ 1. Educação e práticas orientais, 191. — § 2. A pedagogia de Confúcio, 195. — § 3. As origens da pedagogia doutrinária na Grécia, 200. — § 4. O ensino socrático, 204. — § 5. A educação platônica, 213. — § 6. Aristóteles, 222.	

FIGURA 29 –ÍNDICE DO MANUAL DE HUBERT
FONTE: HUBERT, R. “HISTÓRIA DA PEDAGOGIA”, 1957

Sob a direção de Penna o índice do manual de Monroe mantém a mesma estrutura. Observamos ainda que do original (1907) para a obra traduzida e reeditada várias vezes no Brasil, não ocorre mudanças significativas na configuração do índice, como podemos verificar a seguir no destaque:

ÍNDICE		
Prefácio	XXI	
Paul Monroe	XXIII	
CAPÍTULO I		
POVOS PRIMITIVOS: A EDUCAÇÃO EM SUA EXPRESSÃO MAIS SIMPLES		
O significado da educação primitiva	1	
Educação prática	1	
Educação teórica	2	
Cerimônias de iniciação	3	
Significação educativa da iniciação	4	
A característica fundamental da vida primitiva — o animismo	5	
A natureza da educação do homem primitivo determinada por essa característica social dominante	7	
Transição para um estágio superior	9	
Uma classe social: os professores	9	
Matérias de estudo	10	
Elaboração do método	11	
Resumo	11	
CAPÍTULO II		
EDUCAÇÃO ORIENTAL. A EDUCAÇÃO COMO RECAPITULA- ÇÃO: A CHINA COMO PADRÃO		
O segundo estágio do desenvolvimento educacional	13	
Educação chinesa	13	
A linguagem escrita	13	
Literatura chinesa	14	

CHAPTER I	
PRIMITIVE PEOPLES: EDUCATION IN ITS SIMPLEST FORM	
SIGNIFICANCE OF PRIMITIVE EDUCA- TION	
PRACTICAL EDUCATION	
THEORETICAL EDUCATION	
Initiation ceremonies	
Educational meaning of the initia- tions	
THE FUNDAMENTAL CHARACTERIS- TICS OF PRIMITIVE LIFE - ANIMISM	
NATURE OF EDUCATION OF PRIMITIVE MAN DETERMINED BY THIS DOMINANT SOCIAL	
CHARACTERISTIC TRANSITION TO A HIGHER STAGE	
A teaching class	
Subject-matter for study	
Elaboration of method	
SUMMARY	

FIGURA 30 – ÍNDICE DO MANUAL DE MONROE (SOB DIREÇÃO DE PENA) – EM DESTAQUE CAPÍTULO I INDICADO NO ÍNDICE DO MANUAL DE MONROE: “A BRIEF COURSE IN THE HISTORY OF EDUCATION”

FONTES: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1958; MONROE, P. “A BRIEF COURSE IN THE HISTORY OF EDUCATION”, 1907

Nos manuais a forma das letras em caixa-alta, letras em negrito (destaque), antecipam os conteúdos contemplados. E, os títulos dos capítulos e os subtítulos divididos por seções menores revelam textos breves e fechados, separados, a fim de tornar os estágios da HE melhor compreendidos e acessíveis.

Neste sentido, gostaríamos de destacar que ao analisar os “livros azuis”, Chartier mostra que se acentuou nestes livros a divisão dos textos em unidades menores. Esse recorte, que escandiu o texto por títulos de capítulos ou mudanças de linhas, era como uma inscrição no livro daquilo que os editores pensavam ser a leitura: “uma leitura que não é exímia nem contínua, mas que pega e larga o livro, só decifra com facilidade seqüências breves e fechadas, exigindo marcações explícitas.” (2004, p. 272-3).

Da mesma forma se configuram os enunciados de cada capítulo dos manuais indicados. Os enunciados se definem como exposições sumárias de uma

asserção a ser explicada ou demonstrada, chamando a atenção do leitor para a lição que está se propondo por meio de um *corpus* de frases em destaque. Na maioria das vezes, os enunciados se destacam pelo formato das letras em negrito e/ou caixa-alta:

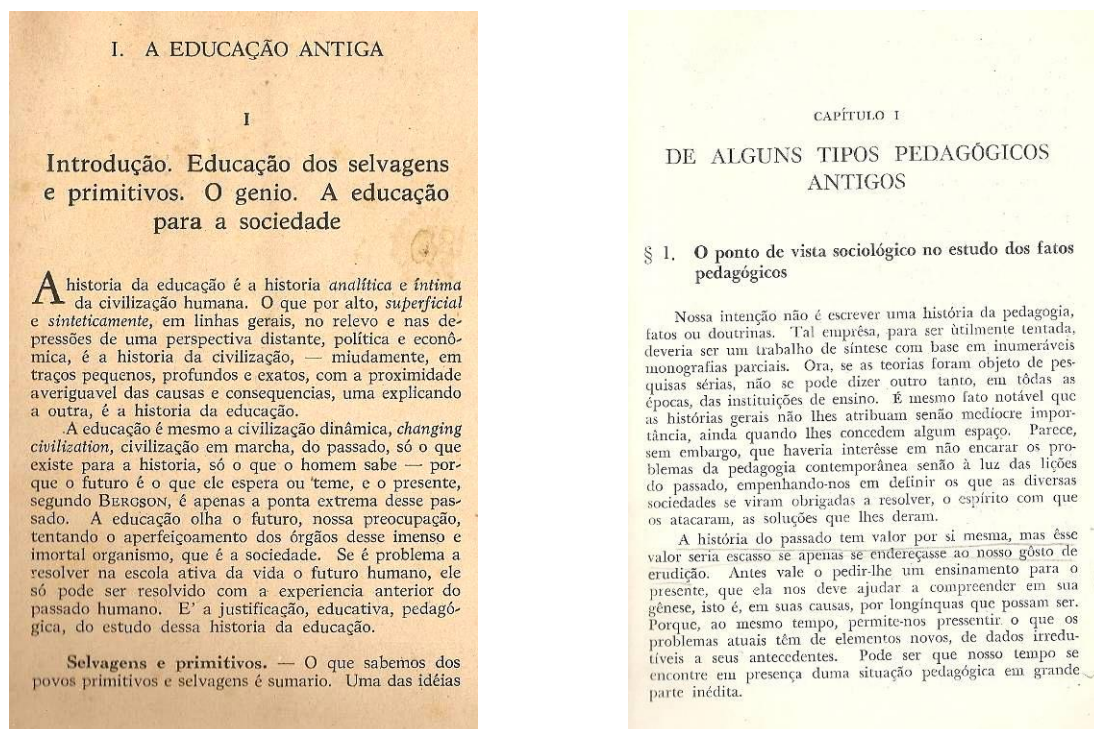


FIGURA 31 – ENUNCIADO DO MANUAL DE PEIXOTO COMPARADO AO ENUNCIADO DO MANUAL DE HUBERT
 FONTE: FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942; HUBERT, R. “HISTÓRIA DA PEDAGOGIA”, 1957

Nas edições do manual de Monroe pôde-se observar que há algumas modificações na estrutura dos enunciados. Na imagem comparativa a seguir, vemos que de uma edição para outra há partes que são suprimidas (como a que está dentro do retângulo destacado); há também adaptações *sutis* na estrutura do texto, provavelmente devido à nova tradução que é feita da obra (como as sinalizadas nos retângulos menores):

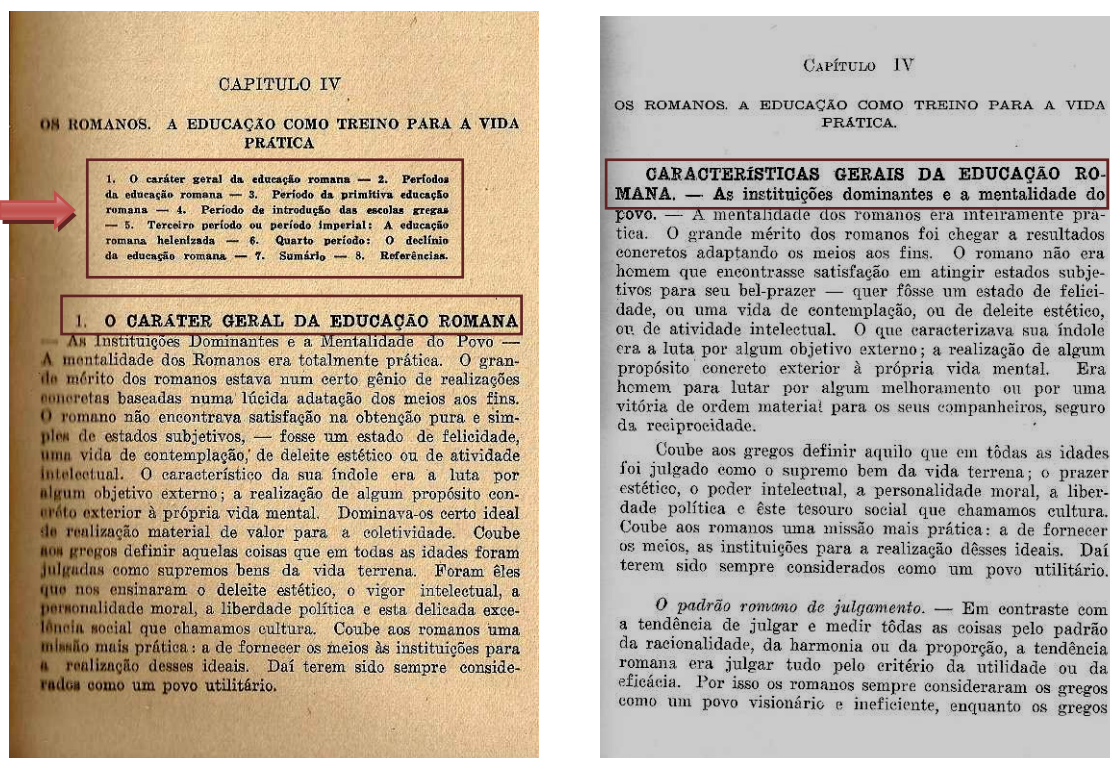


FIGURA 32 – COMPARAÇÃO ENTRE AS EDIÇÕES DO CAP. IV DO MANUAL DE MONROE EM 1939 E 1958

FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939; MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1958

Neste trabalho não se procederá à análise das traduções e/ou dos tradutores (será um investimento para trabalhos futuros), porém, ao analisar comparativamente as páginas do original do manual de Monroe com a edição brasileira (1939), pudemos constatar que a tradução se aproxima ao texto original, mantendo a mesma mensagem (conteúdo).

Importa destacar que o *corpus* de enunciados *desenha* a HE para os leitores, legitimando e difundindo representações do que deveria ser fundamental para o seu ensino nos cursos de formação de professores.

2.3.4.3 PREFÁCIOS

Os prefácios se caracterizam como textos preliminares, colocados no início dos livros, escritos pelo autor ou por outrem, contemplando explicações sobre seu conteúdo, objetivos ou sobre a pessoa do autor. No caso dos manuais de HE analisados, os prefácios foram escritos pelos seus próprios autores, sendo o texto impresso itálico. E, por seu intermédio, é possível pensar nos contornos que a escrita da HE recebeu para auxiliar os processos de formação docente (como veremos no Capítulo 3).

Os prefácios revestem-se de palavras de esclarecimento, de justificativa ou de apresentação da HE, que precedem o texto da obra e o próprio autor de reconhecida competência para tal. É a partir dos prefácios que se tem ideia do que cada autor está propondo para o estudo da HE.

2.3.4.4 ALGUNS ELEMENTOS PECULIARES QUE DIFERENCIAM E ASSEMELHAM A ORGANIZAÇÃO DOS MANUAIS

Há nos manuais a presença de alguns elementos que organizam a leitura dos textos e que revelam similitudes e diferenças entre eles. Ao analisá-los, observou-se que há alguns elementos que aproximam a organização interna dos textos de Miranda Santos e Monroe, ao mesmo tempo em que revelam algumas diferenças com relação aos manuais de Peixoto, Hubert e Luzuriaga. A que tudo indica o manual de Monroe tornou-se *modelar* para Miranda Santos, contudo, o autor brasileiro encontrou formas de diferenciar seu manual dos demais pela presença de elementos distintos.

O manual de Monroe (em suas primeiras edições) e o de Miranda Santos são os únicos que, a cada capítulo, apresentam um breve sumário dos temas que serão retratados. Os sumários mostram um resumo dos pontos principais, separados em seções que respeitam a ordem em que irão aparecer no texto. Estes estão indicados a seguir dentro de quadros:

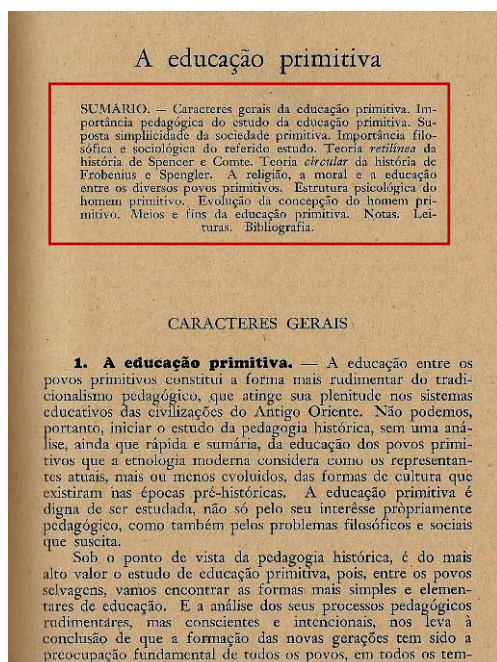


FIGURA 33 – SUMÁRIO DO CAPÍTULO SOBRE EDUCAÇÃO PRIMITIVA NO MANUAL DE MIRANDA SANTOS
FONTE: MIRANDA SANTOS. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 29

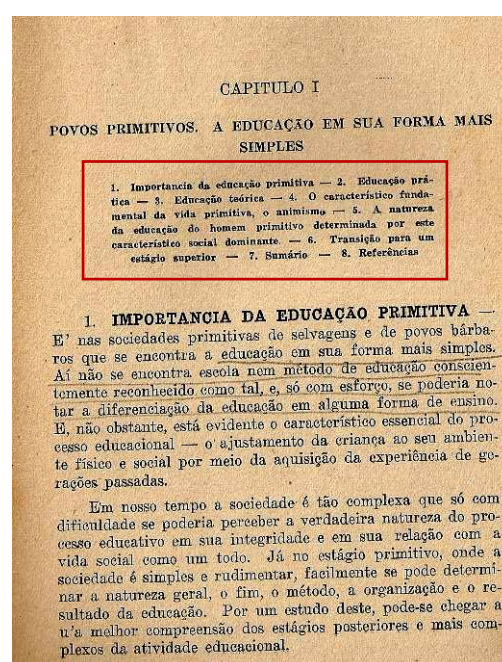


FIGURA 34 – SUMÁRIO DO CAP.I (POVOS PRIMITIVOS) NO MANUAL DE MONROE
FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939, P. 2

Além dos sumários, Miranda Santos e Monroe ao final de cada capítulo apresentam as referências utilizadas. Monroe utiliza o termo “referências” e Miranda Santos “bibliografia”, fazendo alusão à relação das obras consultadas ou citadas na criação de seus textos. Ao contrário de Peixoto que elide suas fontes, e de Hubert e Luzuriaga que apresentam as referências em notas de rodapé e ao final do livro.

Outro elemento que se destaca nas duas obras é uma apreciação final a cada capítulo, denominada de “sumário” por Monroe (presente em todos os capítulos), e “apreciação” por Miranda Santos (presente em alguns capítulos). Esta apreciação é apresentada em pequenos parágrafos, mostrando resumidamente o ponto de vista do autor, a partir de dados de sua observação e de discussão de ideias. Os manuais dos demais autores não apresentam itens que expressem conclusões.

Na imagem a seguir, referente ao manual de Miranda Santos, é possível observar o item “apreciação” junto aos itens denominados “notas” e “leituras”. Em todos os capítulos o autor privilegia as notas, que são trechos de citações de au-

tores (que nem sempre estão indicados na bibliografia) que confirmam ou justificam as ideias e críticas presentes no interior do texto; e as “leituras”, que são pequenos trechos de obras (seguidas de referência) que visam levar o leitor a complementar, se assim desejar, a sua leitura.

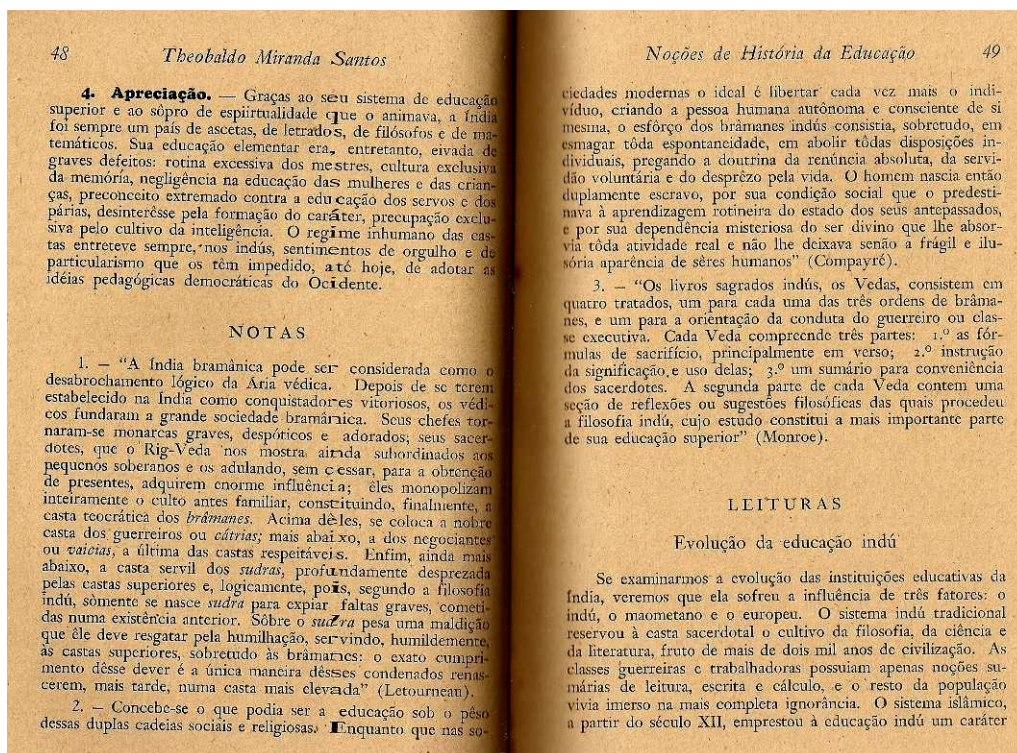


FIGURA 35 – “APRECIAÇÃO”, “NOTAS” E “LEITURAS” NO MANUAL DE MIRANDA SANTOS
 FONTE: MIRANDA SANTOS. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 48-9

Um elemento peculiar que aparece no manual de Peixoto é o “sincronismo”. Este é colocado sempre no início de cada capítulo, referindo-se a uma convenção estabelecida de divisões do tempo com o objetivo de distinguir a ordem de ocorrência dos acontecimentos do passado, como podemos observar a seguir:

II	
Educação arcaica: Índia, China, Assíria, Pérsia, Egito, Israel	
SINCRONISMO:	
5000-4000	— Começo da Civilização sedentária, deduzida da cronologia babilônica, da "Genese" (REINACH). Civilização glozeliana: escrita alfabética de Glozel.
4241	— Calendário Egípcio: civilização já adiantada. (ED. MEYER) no Oriente-sul europeu.
3500	— Apogeu do Império minoano (BORCHARDT).
2750	— Civilização caldeia já adiantada (CAVAIGNAC).
2178	— A escrita de Thot.
2050-1750	— Primeira dinastia babilônica.
2115-2100	— Hamurabi, rei de Babilônia: seu código, a mais recuada escrita existente.
2000	— Civilização minoana, em Creta: escrita alfabética (EVANS). Já existem os King, ou livros sagrados da China.
1766	— Primeira dinastia histórica da China, os Tchang. Ainda misturada à lenda, já existia a Civilização chinesa no Huang-ho.
1500	— Declínio da Civilização minoana. Civilização micênica, na Grécia. Troia (6.ª cidade). Moisés, o legislador hebreu.
1500-1000	— Os Arianos no Pendjab: a existência deles, no Indus, para muitos é do 2.º milénio.
1480	— Apogeu do império egípcio: Tutmosis III.
1258	— Começo da predominância assíria.
1210	— Aparece o nome Israel (Israilou)...
1140	— Saul, primeiro rei dos judeus, batido e morto pelos Filisteus.
1122	— Dinastia Tcheco na China: batidos os Bárbaros.
1100	— Invasão dos Dóricos na Grécia. Fim da Civilização egéio-mino-micénica.
1000	— David, rei dos Judeus, aliado de Hiram I, rei do Tiro, do qual existe uma estela, em escrita alfabética.

FIGURA 36 - SINCRONISMO

FONTE: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942, P. 19

No manual de Monroe são apresentados seis quadros cronológicos anexados ao final de um determinado conjunto de capítulos. Estes quadros são maiores que as folhas do manual, por isso se encontram dobrados e sem numeração de página. Os quadros cronológicos são divididos nos seguintes temas: educação grega; educação romana; Idade Média; educação dos séculos XIV, XV, XVI; educação dos séculos XVII e XVIII; e educação do século XIX.

Nestes quadros o autor privilegia acontecimentos e personagens políticos, literatos, líderes, religiosos, educadores e obras educacionais, educadores e escritos pedagógicos, e acontecimentos de caráter educacional. A seguir o quadro relacionado ao desenvolvimento educacional durante os séculos XIV, XV e XVI:

QUADRO CRONOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DURANTE OS SÉCULOS XIV, XV e XVI				
Acontecimentos e personagens políticos	Escritores e homens de ciência	Acontecimentos e personagens religiosos	Educadores e obras educacionais	Acontecimentos de caráter educacional
1300. A Guerra dos Cem anos — 1339 — 1453. Eduardo III da Inglaterra — 1327 — 1377. Rienzi — 1347. A Peste Negra — 1347 — 1349. Poitiers — 1356. Os Sete Grandes Eleitores — 1356. Liga Hanseática — 1359 — 1500.	Marco Polo — 1234 — 1324. Dante — 1265 — 1321. Petrarca — 1304 — 1374. Boccaccio — 1313 — 1375. Chaucer — 1328 — 1400.	Triunfo de Felipe da França sobre o Papa Bonifácio — 1302. Supressão dos Templários — 1312. João Tauler — 1290-1361. Wycliffe — 1324-1384. Cativo de Babilônia — 1309-1377. O Grande Cisma — 1387-1377. Os Irmãos da Vida Comum — 1384.	Guilherme de Occam — 1270 — 1347. Paulo Vergerio — 1349-1420. João Gerson — 1363-1429.	Universidade de Pisa — 1343. Universidade de Praga — 1347. Universidade de Florença — 1345. Uso do Inglês na redação das leis — 1382. Universidade de Viena — 1365. Fundação da Escola de Daventer — 1384. Universidade de Heidelberg — 1386. Universidade de Winchester — 1387. Universidade de Erfurt — 1392. Crisóloras ensina o grego em Florença — 1397-1400.
1400. Suplicio de Joana d'Arc — 1412. Tomada de Constantinopla — 1453. Guerra das Duas Rosas — 1455 — 1485. Fernando e Isabel da Espanha — 1474 — 1509. Carlos VIII da França na Itália — 1494. Luís XI e as guerras da Itália — 1498 — 1515. Ivan, o Grande — 1462 — 1505.	Lorenzo Valla — 1407 — 1457. Leonardo Bruni — 1369 — 1444. Pico da Mirandola — 1463 — 1494 — e a Academia Platonica. Leonardo da Vinci — 1452 — 1519. Rafael — 1485 — 1520.	Concílio de Constança — 1414. Suplicio de João Huss — 1415. Concílio de Basilea — 1418. Tomás Kempis — 1380-1472. Savonarola — 1452-1498.	Vitorino da Feltra — 1378-1446. Cosme de Medicis — 1389-1446. Wessel — 1420-1495. Hegius — 1420-1495. Batista Gaurino — 1434-1460. John Reuchlin — 1455-1522. Jacob Wiempfeiling — 1450-1528. Papa Pio II: De Libero-rum Educatione — 1452. Colet — 1456-1519. Linsae — 1460-1524. Lilly — 1468-1522.	Vitorino da Feltra estabelece a escola de Mantua — 1423. fundação da Eton — 1440. Primeiro livro impresso — 1455. Ensino do Grego em Paris — 1458. Novos ensinamentos de Heidelberg — 1460. Primeira cadeira de "Poética" na Europa (em Erfurt) — 1494. O humanismo nas escolas da cidade de Nuremberg — 1496.
1500. Magalhães circunnavega o globo — 1520. Guerra dos Aldeões — 1524. Henrique VIII — 1509 — 1547. Revolução de Genebra — 1533. Eduardo VI — 1547 — 1553. Isabel da Inglaterra — 1558 — 1603. A Armada Invencível — 1588.	Erasmus — 1457 — 1536. Miguel Angelo — 1475 — 1564. Ariosto — 1474 — 1533. Copérnico — 1473 — 1543. Tycho-Brahe — 1546 — 1601. Shakespeare — 1564 — 1616. Kepler — 1571 — 1630.	Lutero — 1483-1546. Teses de Lutero — 1517. Dieta de Worms — 1521. Supressão dos Mosteiros na Inglaterra — 1535. Acta da Supremacia na Inglaterra — 1538. Fundação da Ordem dos Jesuítas — 1540. Concílio de Trento — 1545-1683. Zwínglio — 1484-1531. Knox — 1505-1572. Calvino — 1509-1564. Introdução da Inquisição — 1542. Suplicio de Servet — 1553. Paz de Augsburg — 1555. A noite de São Bartolomeu — 1572. Edito de Nantes — 1598.	Erasmus — 1467-1536. Tomás More — 1478-1535. Rabelais — 1483-1553. Melancthon — 1497-1560. Trotzendorf — 1490-1556. Vives — 1492-1540. Sturm — 1507-1589. Ascham — 1516-1568. Montaigne — 1533-1592. Ramus — 1515-1572. Neander — 1525-1595. Ascham. O mestre-escola — 1571. O Governo de Eloyt: (primeiro livro em inglês sobre educação) — 1531. Mulcaster — 1531-1611. Mulcaster: Positiona — 1561.	Universidade de Wittenberg — 1502. Erasmus ensina o grego em Cambridge — 1510-1513. Fundação de São Paulo — 1510. Erfurt e Leipzig reorganizadas em sentido humanístico — 1519. Primeiras escolas protestantes da cidade — 1524. Convocação de Lutero às cidades alemãs — 1524. Melancthon funda o ginásio em Nuremberg — 1526. Plano Saxônio de Escolas — 1528. Fundação da escola de Sturm — 1537. Fundação da Ordem dos Jesuítas — 1540. Plano escolar de Wuttemberg — 1559. Primeiro Sistema de Escolas Públicas — 1559. O Ratio Studiorum, dos Jesuítas — 1599.

FIGURA 37 – QUADRO CRONOLÓGICO
 FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, [S/P]

Tanto os sincronismos de Peixoto, quanto os quadros cronológicos de Monroe, estão localizados dentro do recorte temporal dos temas que os autores se propõem a tratar. No caso de Peixoto, os eventos listados não são mencionados no texto. E, no caso de Monroe, alguns eventos constam nas narrativas. De qualquer forma, ao leitor é apresentado um panorama geral do desenvolvimento social, político, econômico e cultural das civilizações em séculos distintos.

O que se pode observar entre estas peculiaridades é que o manual de Miranda Santos e o de Monroe, em relação aos demais, apresentam alguns elementos que facilitam o acesso à leitura do texto. As conclusões, os sumários, as refe-

rências, dispostas em subdivisões, denotam um *didatismo*¹¹² que imprime legibilidade para movimentar as páginas. Contudo, o manual do autor brasileiro é o que apresenta mais elementos organizativos, como as sugestões de notas e as leituras complementares.

De forma geral, todos os manuais manifestam um tom didático, buscando por meio dos sumários, dos quadros cronológicos, das sugestões de leituras, entre outros elementos, orientar a atividade educativa de modo a torná-la mais eficiente e promover a aprendizagem por meio de seus recursos distintos.

2.3.4.5 AS FORMAS DO CONCRETO E DO IMAGINÁRIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Por meio da visão apaixonada de Mallarmé, Fraisse *et al* (1997) explicam que a forma do livro, suas páginas, seus caracteres, seus brancos, convidam o leitor a respeitar suas intenções. Nesta perspectiva, para compreender as significações de um livro, é necessário voltar à própria materialidade (CHARTIER, 2004).

O livro, esculpido em objeto concreto e lugar imaginário, é capaz de provocar fascínio pela reunião entre *texto e forma*. Concreto porque é um objeto que possui características que possibilitam seu manuseio (é palpável), e imaginário porque produz sentidos quando da sua leitura, interpretação e fruição. Por isso, ao evocar o manual escolar em sua forma material, ao revitalizá-lo, me deparei com um inventário destinado a guiar saberes e comportamentos. Por meio da materialidade foi possível entender os destinos e as funções dos manuais de HE.

Os manuais, ao serem destinados aos cursos de formação de professores, adquirem características de edição diferente de livros de literatura, por exemplo. Voltados a atender o público escolar, são materiais constituídos por um volume significativo de conteúdos organizados e distribuídos em folhas que reúnem texto e imagem (em alguns casos). O ponto central da produção de manuais escolares se encontra nas decisões sobre os aspectos materiais como: as capas, as divi-

¹¹² O didatismo a que me refiro é uma qualidade relacionada às técnicas de ensinar.

sões de seções, os tamanhos, o número de páginas, os tipos de letras, o papel utilizado, e outros elementos que cumpram com a função escolar e pedagógica a qual se destinam. Como também, são centrais os aspectos da qualidade do trabalho produzido em relação aos objetivos do livro, ao público visado, ao custo, ao número de cópias a serem impressas.

Em se tratando dos manuais de HE, tanto a produção de títulos novos como de reimpressões estavam ligadas às necessidades que emergiam no contexto educacional brasileiro, especificamente, à formação de professores em cursos secundários e superiores. Dessa forma, para o desenho do projeto de cada manual, existiam entrelaçadas as prescrições curriculares, as dimensões pedagógicas e as comerciais.

Nestes termos, as características materiais dos livros, como as capas, as contracapas, as lombadas, as folhas de rosto, divulgavam as finalidades do livro, os objetivos, o autor da obra, e o público visado. E, ao adentrar em seus índices e em sua organização em capítulos, o leitor se deparava com um conteúdo específico para aprender sobre a HE.

Ao estudar as características materiais dos manuais de HE, passamos a compreender que estas estabelecem um *protocolo de leitura*, nos valendo do termo utilizado por Batista e Galvão (2009). Neste protocolo reuniam-se as intenções do autor e editor ao provável leitor, a fim de conduzi-lo à leitura do livro. Dos elementos externos aos internos, como os índices, capítulos, sugestões de leituras, referências, entre outros elementos como as imagens, os manuais sugerem uma leitura e constroem significados. Significados relacionados ao passado da educação, da escola e do ensino.

Utilizando metaforicamente as expressões de Mallarmé, o *concreto* do manual de HE se encontra na composição material que didaticamente inspira seu uso. As adequações relacionadas à forma permitem o acesso as suas páginas, e orientam a atividade educativa de professores e alunos. E, o *imaginário* se encontra nos possíveis sentidos que reverberam de seu uso. Dos sentidos relacionados tanto à leitura e interpretação dos conteúdos sobre a educação e sua história, como dos sentidos pedagógicos que o manual exprime para a profissionalização docente ou exercício do ensino.

2.3.5 A SELEÇÃO ICONOGRÁFICA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Queiramo-lo ou não, as palavras e as imagens estão ligadas, interagem, completam-se, iluminam-se com uma energia vivificante. Longe de se excluírem, as palavras e as imagens alimentam-se e exaltam-se mutuamente. Correndo o risco de parecer paradoxal, poderíamos dizer que quanto mais trabalhamos sobre as imagens mais amamos as palavras. (JOLY, 2007, p. 154)¹¹³.

Segundo a autora da citação em epígrafe, Joly (2007), as imagens produzidas pelo homem, desde a pré-história até os dias atuais, tornam-se análogos perfeitos do real. Uma imagem pode valer tanto, ou mais que um discurso. Assim sendo, as imagens podem ser expressivas, construtoras, benéficas e até ameaçadoras (2007, p. 29).

Chartier (2004), ao analisar o gênero de texto que ensinava a preparar a passagem entre este mundo e o outro, a *Ars moriendi*¹¹⁴, mostra que o impresso em todas as suas formas dava força ao texto, e as imagens revelavam como “enfrentar o último combate.” (2004, p. 131). Ao citar Émile Mâle¹¹⁵, Chartier reforça a ideia das gravuras como elementos essenciais para provocar a sensibilidade coletiva. Bem como, ao citar Huizinga¹¹⁶, ressalta que são revelados que os homens costumam ser mais sensíveis às imagens do que aos raciocínios.

Nesta linha de análise, pensando que a imagem não se apresenta nos manuais por acaso, é que entendemos que sua presença busca traduzir na forma “imaginária”, utilizando o termo proposto por Chartier (2004), os sentimentos, os desejos, os problemas, e os exemplos relacionados a HE.

¹¹³ Estas e outras considerações estão presentes na obra de Martine Joly: “Introdução a análise da imagem”, 2007.

¹¹⁴ *Ars Moriendi* [“A arte de morrer”] é composto de dois textos latinos que aconselham sobre os procedimentos de preparação para uma boa morte, de acordo com os preceitos cristãos do medievo, e que datam de 1415 e 1450.

¹¹⁵ Chartier se reporta a obra de Émile Mâle, intitulada: “L’art religieux de la fin du Moyen Age em France. Étude sur l’iconographie du Moyen Age et ses sources d’inspiration.” Paris:Colin, 1908 (5.ed., 1949, p.347-89).

¹¹⁶ HUIZINGA, J. “*Le déclin du Moyen Age*.” Paris: Payot, 1967. Cap. XI: La vision de la mort, p.141-55 [ed. Brasileira: Declínio da Idade Média. São Paulo: Verbo, Edusp, 1978].

Por este motivo, para compor este subitem, analisaremos os três únicos manuais de HE publicados pela CAP que comportam em sua estrutura uma seleção de imagens, sendo eles: “Noções de História da Educação” (1942) de Peixoto; “Noções de História da Educação” (1945) de Miranda Santos; e “História da Educação” (1939) de Monroe. E, ao usar o termo iconografia no título deste subitem, nos remetemos a ideia de documentação visual que constitui ou completa os textos da HE.

Atribuímos importância às imagens presentes nos manuais de HE porque são capazes de se transformar em conteúdo informacional e funcional. E, esta transformação ocorre devido ao sentido que elas carregam. Nesta perspectiva, destaca Choppin:

A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações. (2004, p. 559, [grifos nossos]).

Para compreender o uso da imagem (ou ilustração) no manual escolar, é preciso refletir acerca de suas diferentes conceituações, a partir de três eixos que discutem a natureza de sua constituição. O primeiro eixo diz respeito às correntes que tendem para seu caráter de convencionalidade, enfatizando a criação de códigos próprios; o segundo eixo aponta para a semelhança da imagem com o real, numa espécie de espelhamento do mundo; e o terceiro, se identifica com a ideia de conexão física, a exemplo da fotografia (BELMIRO, 2000, p. 13).

Seja como for, é possível compreender a imagem como um elemento funcional, que engendra e ressignifica o mundo, porque sua natureza simbólica constitui um conjunto de significados de um todo social, cultural e educacional. As imagens postas nas páginas de um manual escolar, por sua própria natureza, são representações. Lembremos com Chartier que a representação é o “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substitu-

ição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é”. (1990, p. 20)

Refletir acerca das possíveis leituras que uma imagem proporciona, significa “investigar que padrões de visualidade um dado contexto sócio-histórico organiza e conforma” (BELMIRO, 2000, p. 14). Ao estudar a relevância das imagens nos manuais de HE, fui levada a perceber se existe relação entre as linguagens escrita e visual e se o discurso imagético é apresentado com (ou sem) sentido relevante ao texto.

Assim, as imagens são importantes à medida que, contextualizadas à temática do texto, tem como função produzir sentidos por meio do diálogo que mantém com o leitor, por si mesma e pela interação com a palavra escrita.

2.3.5.1 A DISPOSIÇÃO DAS IMAGENS NOS SUPORTES

Cada manual de HE possui particularidades na forma como distribui e organiza suas imagens. O manual de Peixoto possui uma seleção numerosa de imagens, contudo, em sua maioria são pequenas em seu formato, ficando dispostas nas margens superiores e/ou inferiores das folhas.

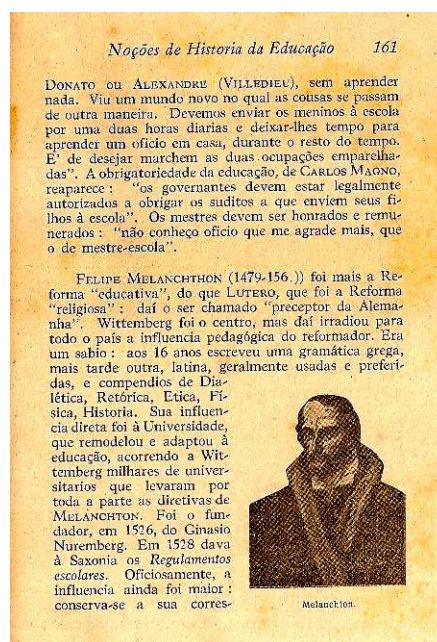
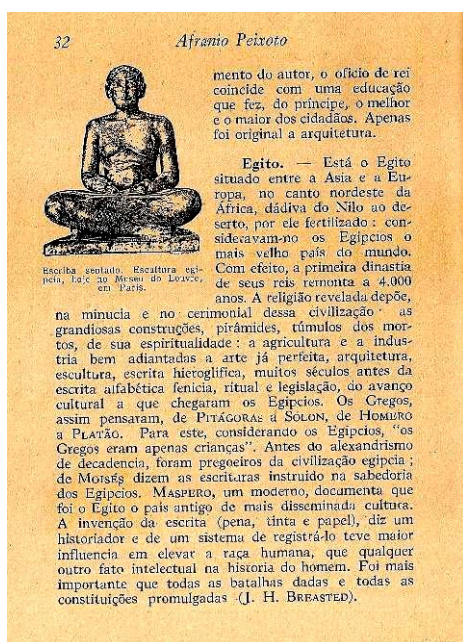


FIGURA 38 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE PEIXOTO I
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1942, P. 32; 123.

Chartier (1999, p. 10), ao explicar a presença das imagens nos livros por volta dos séculos XVI e XVIII, analisa que a técnica utilizada era da gravura em cobre. Havia, portanto, uma disjunção entre texto e imagem: para imprimir os caracteres tipográficos e as gravuras em cobre eram necessárias prensas diferentes, duas oficinas, duas profissões. É o que explicava até o século XIX, a presença das imagens situadas à margem do texto – “o frontispício abrindo o livro, as pranchas fora-do-texto”.

Mesmo sendo o sistema de impressão do manual de Peixoto feito por matriz mais elaborada (em clichês)¹¹⁷ do que a analisada por Chartier, a presença das imagens situadas às margens do texto pode significar que este *layout* se tornou uma fórmula significativa e recorrente na composição entre imagem e texto, durante os últimos séculos. Nesta perspectiva, são poucas as imagens no manual de Peixoto cujas dimensões são maiores e localizadas ao centro (dividindo o texto):



FIGURA 39 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE PEIXOTO II
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1942, P. 102

¹¹⁷ Clichês são placas de metal, geralmente de zinco, gravadas fotomecanicamente em relevo, destinadas à impressão de imagens e textos em prensa tipográfica.

Por sua vez, no manual de Monroe há um número menor de imagens presentes (cerca de trinta imagens). Algumas são grandes em seu formato e localizadas ao centro da folha, como podemos observar a seguir:



FIGURA 40 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE MONROE
FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, P. 150, 439.

Algumas imagens (cerca de cinco) presentes na obra original de Monroe (1907) sofrem modificações para a edição brasileira (1939). Algumas foram alteradas de lugar (porém, sem prejudicar a composição com o texto). E, outras imagens sofreram uma perda substancial na qualidade. Esta perda de qualidade, possivelmente, foi decorrente de não se conseguir fazer a reprodução da imagem original. Assim sendo, fez-se para o manual brasileiro uma reprodução simplificada a bico de pena. É o que demonstraremos a seguir nas imagens sobre uma escola na China, presentes na obra original e na edição brasileira:

*Imagem da obra de Monroe editada no Brasil pela CEN
(1933)*

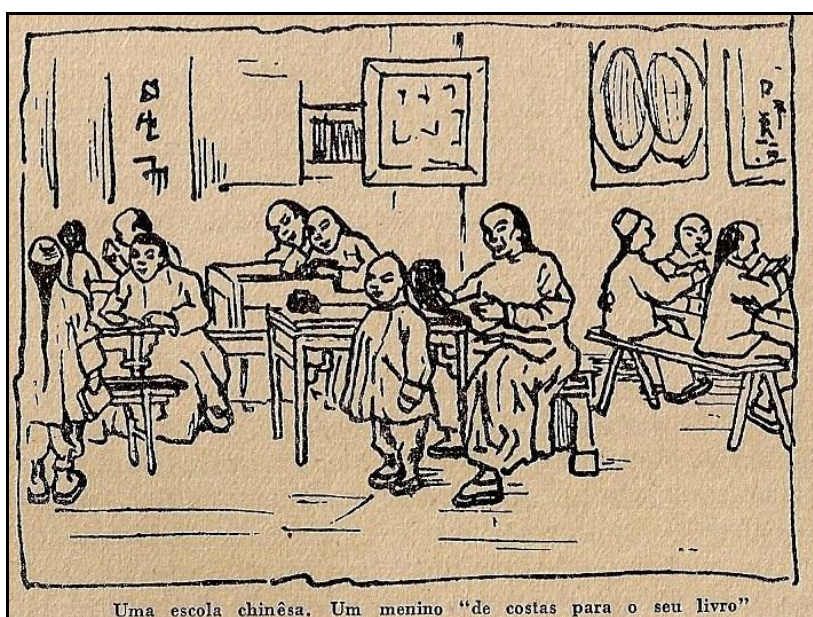


FIGURA 41 – "UMA ESCOLA CHINESA"

FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, P. 21

*Imagem do original da obra de Monroe editada nos EUA
(1907)*

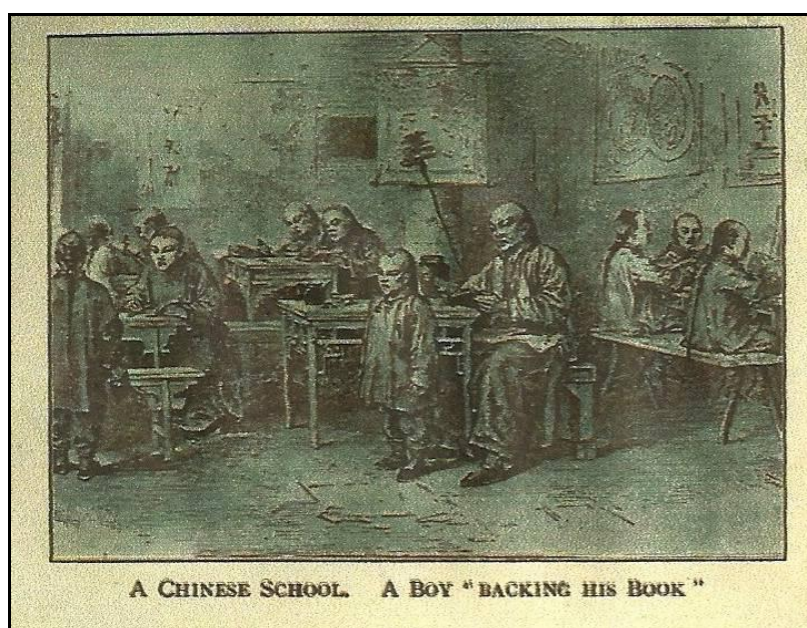


FIGURA 42 – "A CHINESE SCHOOL"

FONTE: MONROE, P. "BRIEF COURSE HISTORY OF EDUCATION", 1907, P. 17

A maior variação na disposição de imagens é encontrada no manual de Miranda Santos. Algumas imagens estão posicionadas nas margens inferiores e superiores quando são pequenas em seu formato, e as imagens maiores (em sua maioria), estão posicionadas ao centro da folha ou centralizadas acima ou abaixo do texto, como podemos verificar a seguir. É importante observar que os manuais de HE estão limitados a apresentar imagens na cor preta¹¹⁸.

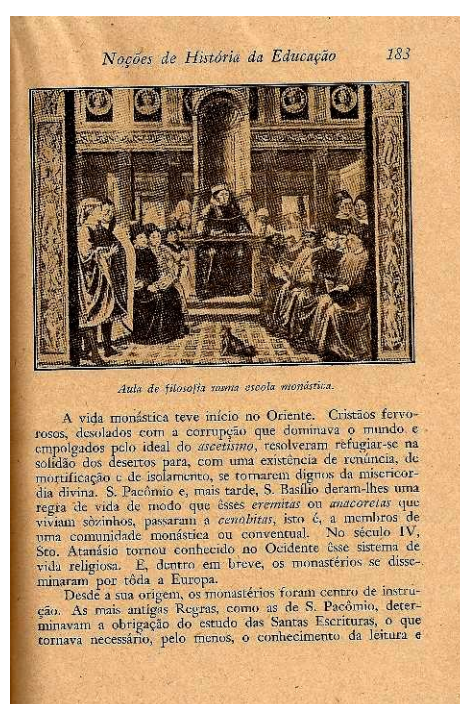


FIGURA 43 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO MANUAL DE MIRANDA SANTOS I
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 150; 439

¹¹⁸ Descreve Belmiro (2000, p. 17) que o livro didático abandona a limitação do preto-e-branco progressivamente entre as décadas de 1960 e 1970.



FIGURA 44 – DISTRIBUIÇÃO DE IMAGENS NO INTERIOR DO MANUAL DE MIRANDA SANTOS II
FONTE: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 257

A distribuição de imagens em um livro, principalmente aquelas destinadas à escola, colaboram para a visualização agradável das páginas que se seguem. Se há textos muito longos, as imagens servem para quebrar o ritmo, por vezes cansativo para alguns leitores incipientes, da leitura. Além disso, as imagens podem sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, compondo junto com o texto escrito um horizonte de leitura e interpretação. Porém, as imagens presentes nos manuais estão subordinadas a um conjunto de conceitos, de definições relacionadas à HE. Logo, se ajustam a uma lógica textual de produção de sentidos.

2.3.5.2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ILUSTRADA

Nos manuais de HE as imagens ressignificam a realidade, criando um universo de possibilidades para sua materialização. As imagens são a representação que substitui ou complementa o fato, o acontecimento, o sujeito, o objeto, eternizando-os de forma que possam ser evocados, recordados ou revividos. É comum,

portanto, que as imagens acompanhem a descrição do texto, complementando os seus sentidos ou homogeneizando as possíveis interpretações do que está sendo visto.

Nos capítulos iniciais dos manuais de HE, as educações chamadas primitivas são representadas por imagens que descrevem a espontaneidade, a simplicidade da educação destes povos, chamando atenção para a educação como imitação. Dessa forma, imagens sobre cerimônias de iniciação e do cotidiano dos povos primitivos são encontradas nos manuais:

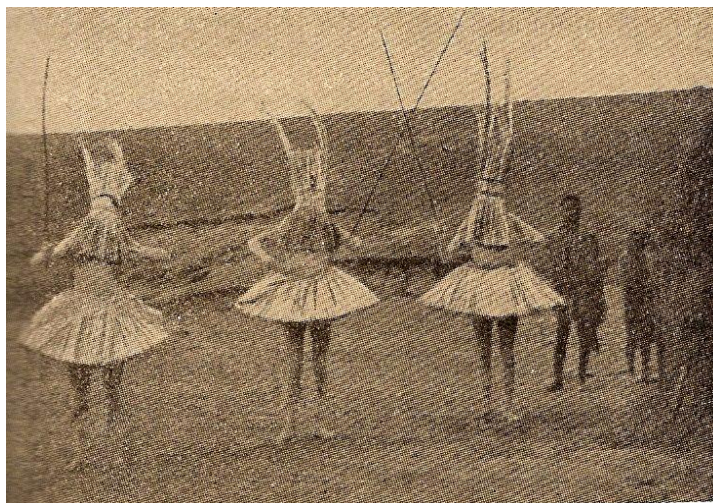


FIGURA 45 – CERIMÔNIA DE INICIAÇÃO DA PUBERDADE NUMA TRIBO AFRICANA
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 37

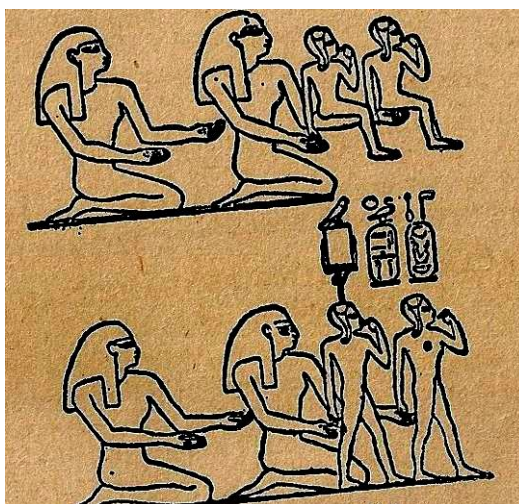


FIGURA 46 – AMENOPHIS III E SEU “DOUBLE” (DE UM TUMULO EGÍPCIO)
 FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939, P. 07

A imagem de Amenophis III, presente no manual de Monroe, provavelmente seja uma ilustração feita a bico de pena. Por sua vez, a imagem da cerimônia de iniciação, presente no manual de Miranda Santos, é uma reprodução fotográfica. Muitas imagens no manual deste autor são reproduções de fotografias, o que pressupõe uma qualidade maior na impressão e a garantia de uma melhor qualidade visual.

Num segundo estágio de evolução histórica, encontram-se descritos os povos que mesmo primitivos, possuíam experiências educativas relacionadas ao domínio da linguagem e literatura. Assim, o Oriente (China, Índia, Egito, Assíria, Israel) é retratado por meio de imagens de ícones como Confúcio, de tipos de escrita, de templos, de esculturas, de escolas, entre outras. Nesta perspectiva, as imagens acompanham a descrição de Peixoto sobre o advento da escrita no Oriente:

Em tijolo cozido ou em pedra [os assírios] gravavam inscrições, as letras formadas de traços retos, de onde *escrita cuneiforme*, feita com estilete de ponta triangular. Esses tabletes de barro, depois de cozidos no forno, ficavam definitivas e formavam bibliotecas, como as nossas. (1942, p. 28-9).

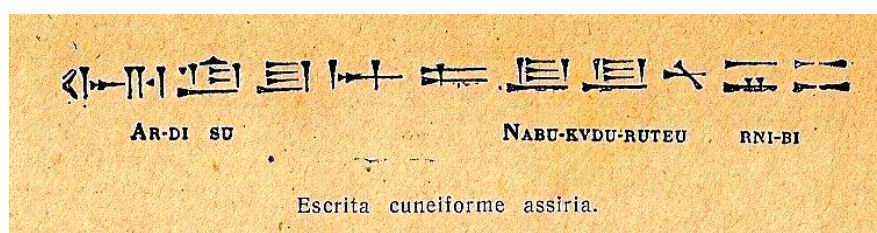
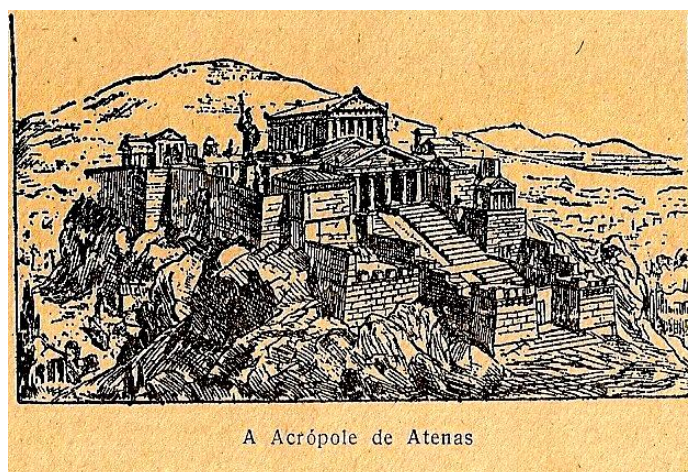


FIGURA 47 – A ESCRITA ASSÍRIA
FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P.28-9

O que se observa é a qualidade intrínseca da natureza simbólica das imagens, que vem contemplar a relação destas como atividades sociais (BELMIRO, 2000, p. 15). As imagens sobre rituais, sobre o desenvolvimento cultural e educacional das civilizações, sobre o desenvolvimento da escrita, demonstram esta qualidade.

Algumas imagens também são utilizadas para representar o progresso social das civilizações. Nos manuais, as imagens sobre o estado grego complementam o texto no sentido de chamar atenção para o seu desenvolvimento social, educacional e cultural por meio de ilustrações da formação do jovem nas escolas, dos grandes ícones como Pitágoras, Platão, Sócrates, Aristóteles. No exemplo a seguir, a imagem mostra a cidade de Atenas num local alto em meio a templos e palácios, confirmando a dimensão imponente desta civilização. Importa destacar, e o fazemos com a imagem a seguir, a constante utilização de reproduções feitas a bico de pena no manual de Peixoto:



A Acrópole de Atenas

FIGURA 48 – ATENAS
FONTE: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942, P. 45

As imagens relacionadas à escola grega são as que mais se repetem nos três manuais. Estas representam a descrição dos autores não só relacionadas ao conteúdo educativo desta civilização, como também aos aspectos de sua organização. A semelhança do uso da imagem que reproduz um vaso grego (mesmo

sendo de perspectivas diferentes deste objeto), de um manual a outro, representa a ideia deste contexto:

Imagem em Monroe



Imagem em Miranda Santos

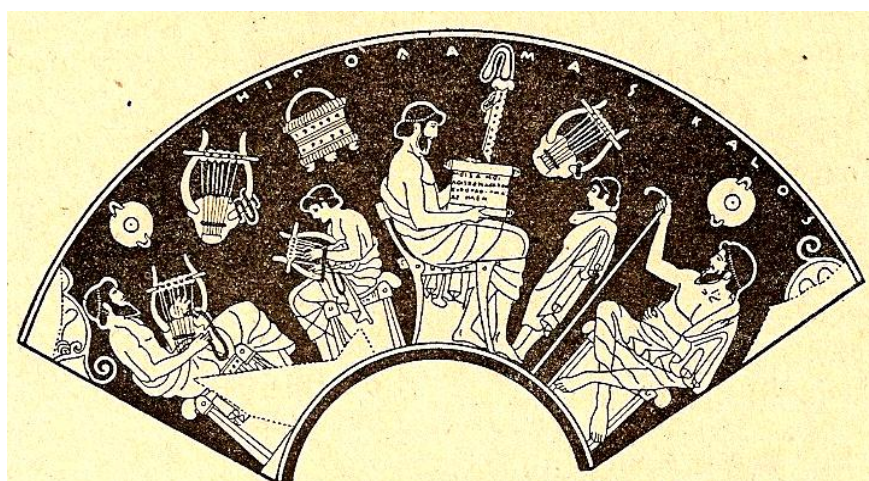


Imagem em Peixoto

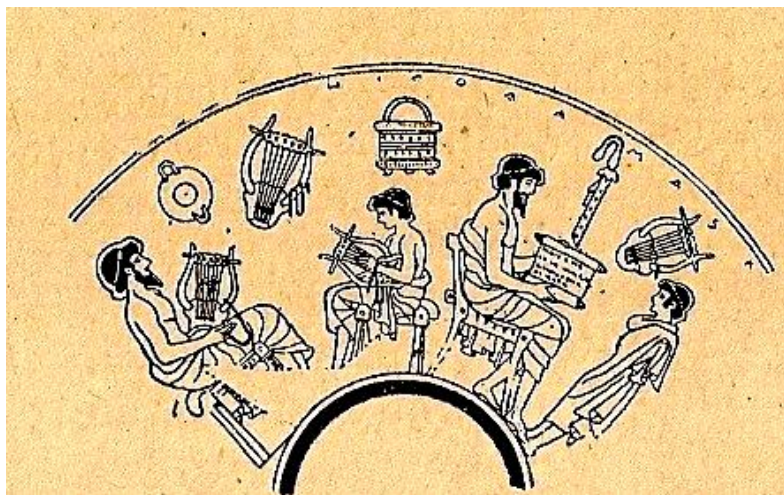


FIGURA 49 – EDUCAÇÃO NA ESCOLA GREGA

FONTES: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 99

PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942, P. 46

MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, P. 56

Considerada berço da civilização ocidental, a Grécia também é representada por imagens que valorizam sua cultura e sua filosofia. A imagem a seguir, presente no manual de Miranda Santos, demonstra a relação de um jovem estudante com o estudo e a reflexão numa escola grega. O uso do fundo preto nas imagens era uma opção utilizada para garantir uma qualidade visual melhor da imagem:

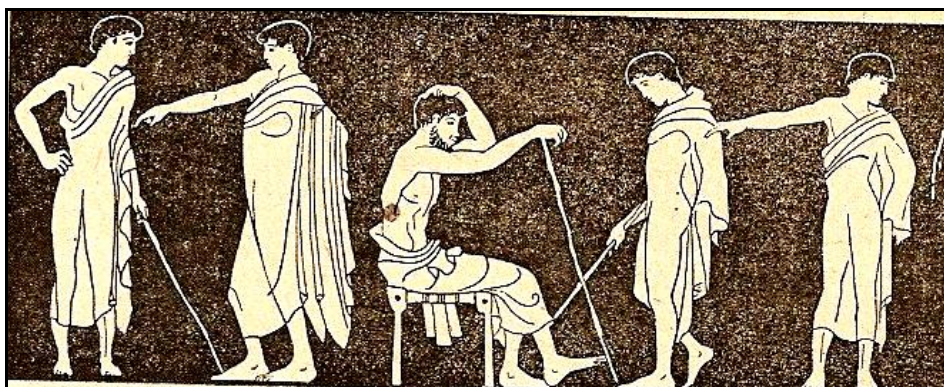


FIGURA 50 – JOVEM ATENIENSE INTERROGADO, NO GINÁSIO, POR UM RETÓRICO

FONTES: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 9

Passando da filosofia grega para a mentalidade prática dos romanos, os manuais descrevem uma civilização *sapiente*, sendo as imagens de seus exames, de suas escolas, apropriadas ao texto. As imagens também representam aspectos da cultura e costumes romanos: imagens do teatro, do fórum romano, dos seus ícones como Cícero e Sêneca. Tanto com relação a Roma quanto à Grécia, o manual de Miranda Santos é o que apresenta um contingente maior de imagens.

A seguir apresentam-se duas imagens que representam aspectos da cultura e da educação de Roma presentes no manual de Miranda Santos. A primeira representa a avaliação em uma escola romana, sendo provavelmente uma reprodução fotográfica de uma obra de arte. A segunda imagem personifica dois ícones desta civilização, Cícero e Sêneca:



FIGURA 51 – EXAME NUMA ESCOLA ROMANA
FONTES: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 136

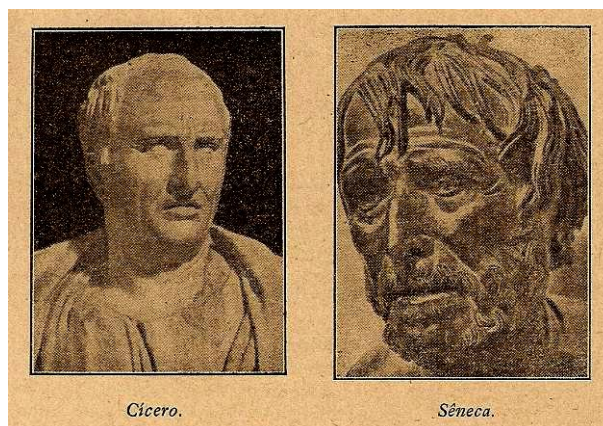


FIGURA 52 – CÍCERO E SÊNECA

FONTES: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 141

A imagem a seguir, referente a uma prática educativa romana, está presente na obra de Peixoto e Monroe. No manual de Peixoto a ilustração, a bico de pena, é utilizada para demonstrar sua crítica à ação de um mestre que está açoitando um aluno. A imagem busca provocar sentimentos e valores, abordando questões relativas à relação entre professor e aluno. Peixoto condena a atitude do professor para a modernidade:

A férula, de ferire, tanto é a vara, o açoite, chicote ou chibata, como é a palmatoria, com que se batia na palma das mãos. Este suplício romano teve largo uso universal, quasi até nossos dias e, não duvido, haja por aí além, ainda tal escola, em que se use... (PEIXOTO, p. 74, 1942).

O próprio título da imagem no manual de Peixoto: "Cena de escola: o mestre açoita o aluno, que os colegas seguram" torna a linguagem contrária a este tipo de conduta. A imagem se torna indispensável para o texto, contudo, a interpretação de Peixoto ultrapassa a imagem, desencadeando ideias e discursos sobre o papel da escola em relação à violência. Por sua vez, a descrição da mesma imagem no manual de Monroe "Uma escola Romana", acaba por diferenciar as possíveis interpretações dos leitores dos manuais:

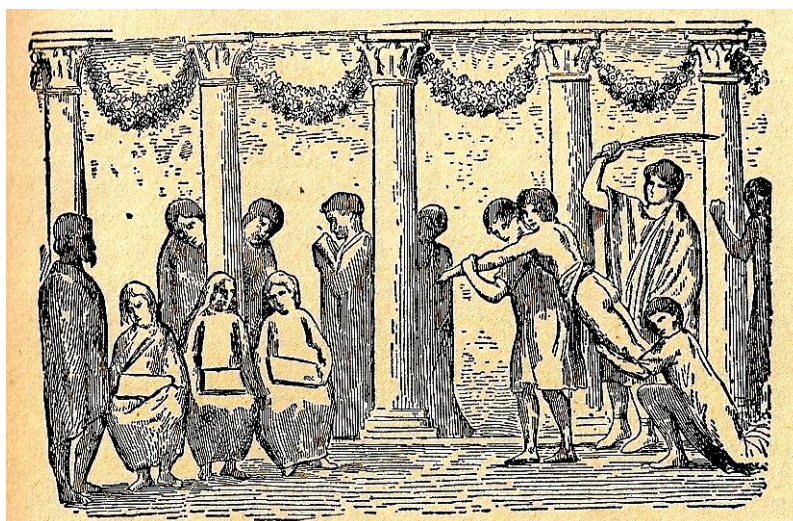


FIGURA 53 – ESCOLA ROMANA
 FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, P. 107

O declínio do império romano não foi ilustrado nos manuais, porém, os textos anunciam o fim do mundo antigo e o início de um novo poder dominado pela Igreja e pelo cristianismo que se torna a religião oficial neste contexto denominado Idade Média.

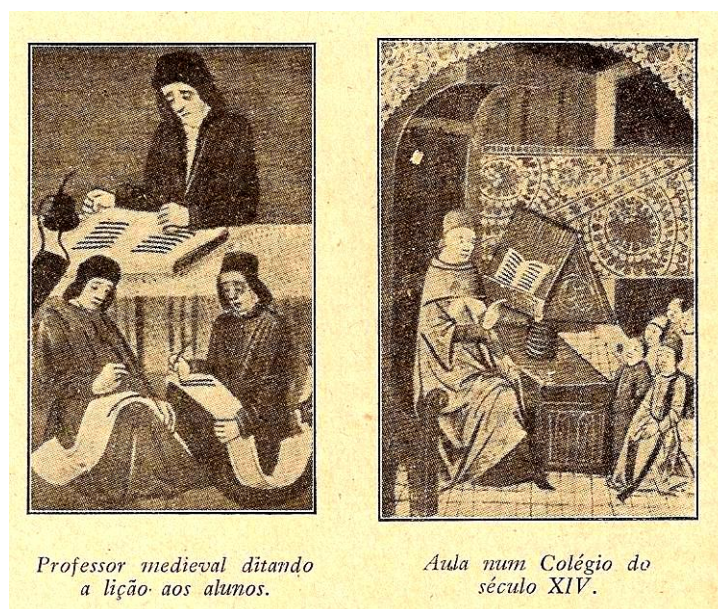
Nesta perspectiva, a educação na Idade Média é representada nos manuais de HE por meio de imagens que mostram cenas de um novo conceito de instrução. As imagens são de escolas episcopais, escolas monásticas, monges, universidades, professores, colégios, bibliotecas, cruzadas, e grandes ícones da história medieval, como: Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino.

Nas páginas iniciais do texto de Monroe sobre o medievo, a imagem que se destaca – uma reprodução de uma xilogravura do medievo –, é de uma “escola de catedral” de preparação para o sacerdócio, organizada por bispos:



FIGURA 54 – ESCOLA DE CATEDRAL
 FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, P. 126

No manual de Miranda Santos, as imagens de reproduções fotográficas de obras de arte do medievo são de boa qualidade visual. Em sua maioria são imagens inteligíveis, que advertem em suas legendas sobre o cotidiano escolar no período, tendo a figura do padre, do bispo como elementos centrais:



*Professor medieval ditando
 a lição aos alunos.*

*Aula num Colégio do
 século XIV.*

FIGURA 55 – ENSINO MEDIEVAL
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 202

As *universitas scholarium et magistrorum* (universidades) sofisticam o passado na escrita da HE. A localização retirada e imponente destas instituições educativas, assim como a dos mosteiros, e suas construções são representadas nos manuais. A importância conferida à universidade pode ser lida por meio das imagens, como na ilustração apresentada a seguir, que mostra uma reunião de doutores na universidade de Paris:

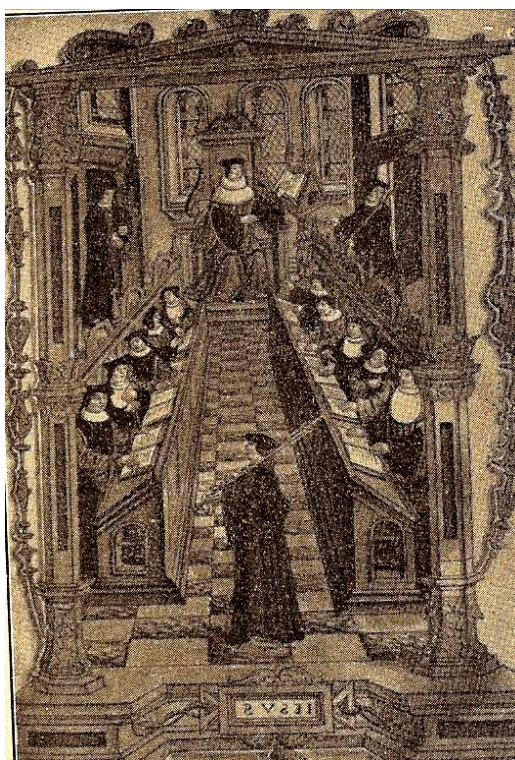


FIGURA 56 – REUNIÃO DE DOUTORES NA UNIVERSIDADE DE PARIS
FONTE: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 206

Apresenta-se novamente, a seguir, imagens que se modificam da obra original de Monroe para a edição brasileira. Estas representam uma aula ministrada por Albertus Magnus (1193-1280) numa universidade medieval. Na edição brasileira a reprodução da imagem (do manual original) foi feita a bico de pena. No manual original, provavelmente, foi feita a reprodução de uma obra em baixo relevo:

*Imagem da obra de Monroe editada no Brasil pela CEN
(1933)*

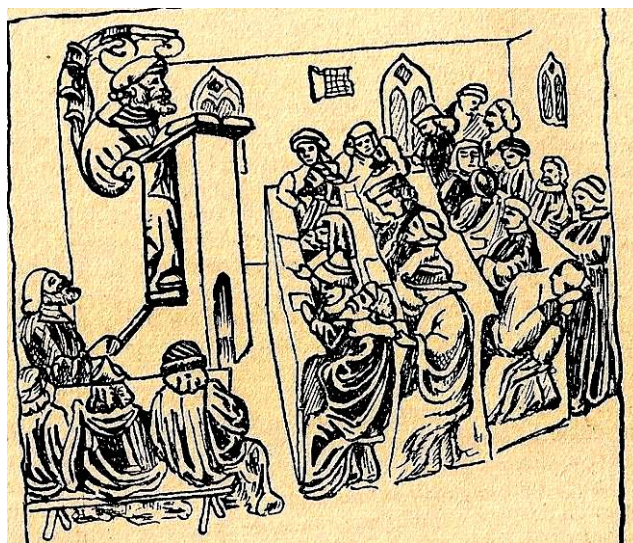


FIGURA 57 – “UMA UNIVERSIDADE MEDIEVAL”
FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939, P.160

*Imagem da obra de Monroe editada nos Estados Unidos
(1907)*



A MEDIAEVAL UNIVERSITY. LECTURE ON THEOLOGY BY ALBERTUS MAGNUS
(1193-1280)

FIGURA 58 – “A MEDIEVAL UNIVERSITY”
FONTE: MONROE, P. “BRIEF COURSE HISTORY OF EDUCATION”, 1907, P.145.

O Renascimento é descrito nos manuais como um movimento intelectual, estético e social, cujas Arte, Ciências e a Literatura estão por toda parte. Mais próximo do presente, as imagens sobre o Renascimento separam-se das representações religiosas. O período é representado por um significativo volume de imagens de grandes personalidades históricas, porém, poucas são as ilustrações que retratam seu cotidiano. Provavelmente, este efeito se deva à ideia que se faz do homem da renascença, tido como centro do universo e medida de todas as coisas. Portanto, finalmente *Pánton métron ánthropos*, “O homem é a medida de todas as coisas” como sentenciara Protágoras dois mil anos antes do Renascimento, no Séc. V a. C.

Dessa forma, aqueles considerados grandes personalidades (os filósofos, literatos, astrônomos, etc.) possuem suas imagens retratadas, se repetindo por vezes entre os manuais, como ocorre em Miranda Santos e Peixoto. Contudo, as imagens de Peixoto são reproduzidas a bico de pena e as de Miranda Santos são reproduções fotográficas de obras de arte:



FIGURA 59 – RABELAIS

FONTES: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P. 154
MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 264



FIGURA 60 – MONTAIGNE

FONTES: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P. 158
 MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 266

Passando pela história da educação reformista e conta-reformista, predomina nos manuais de Peixoto e Miranda Santos imagens de personalidades como Lutero e Melanchton. Contudo, o manual de Monroe mantém um discurso imagético focado em imagens que complementam descrições dos sistemas de ensino e das escolas. A imagem a seguir mostra uma sala de aula, e intitula-se “instrução catequética nas escolas protestantes”. É a única imagem que apresenta em sua legenda a procedência – uma gravura (xilogravura) alemã em madeira datada do século XVI:

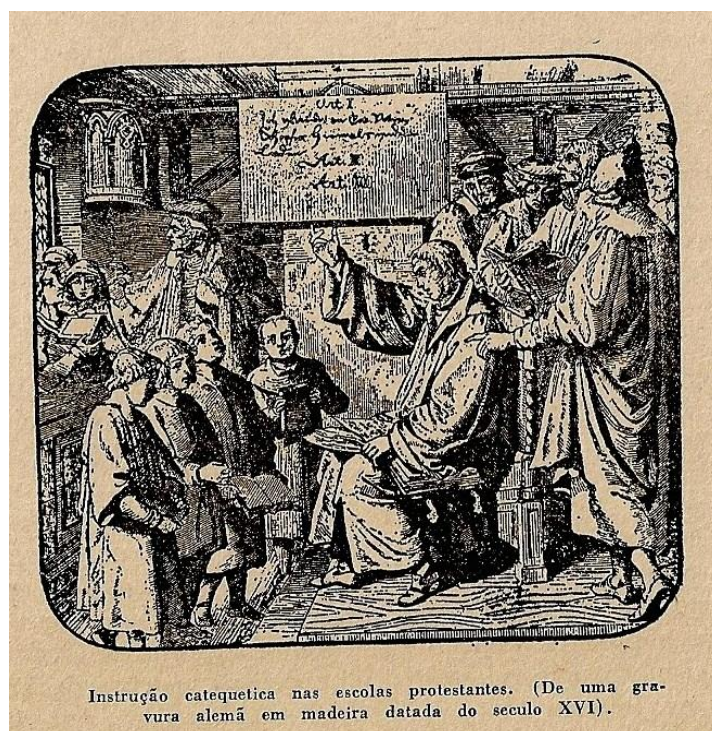


FIGURA 61 – INSTRUÇÃO CATEQUÉTICA NAS ESCOLAS PROTESTANTES (DE UMA GRAVURA ALEMÃ EM MADEIRA DATADA DO SÉCULO XVI)
 FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, P. 233

Os séculos XVII, XVIII e XIX denominados de período “realista”, “naturalista”, “moderno”, são traçados nas páginas dos manuais de HE como tempos da superioridade pedagógica. É tempo de espírito novo como descreveu Peixoto, tempo de racionalismo e de empirismo como meios para *elev*ar a educação, e tempo de primar pela língua vernácula, pela matemática e pelas ciências físicas e naturais. E, as imagens que acompanham os textos sobre estes períodos continuam a ser das grandes personalidades *eruditas*: Bacon, Descartes, Comênio, Fénelon; e de *filósofos*: Locke, Voltaire, Rousseau, Kant, Condorcet; entre outras que se repetem no manual de Peixoto e Miranda Santos, como a imagem de Comenius:

Imagem em Peixoto



Imagem em Miranda Santos



FIGURA 62 – COMENIUS

FONTES: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942, P. 173
MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 318

Por meio de descrições e imagens de várias personalidades históricas, é demonstrado que as civilizações passaram fundamentalmente pelas mãos de homens cujas vidas e obras foram dedicadas à educação, à ciência e cultura.

No manual de Monroe a *época das luzes* é menos representada por imagens, privilegiando-se o texto. Contudo, algumas poucas imagens acompanham a consoante descrição das escolas neste período. Ao se referir, por exemplo, a "Philantropinum", uma instituição fundada em 1774, sob um contexto de modificações propostas por J. Basedow, o autor destaca seu importante papel para a criação de outras escolas e para a educação naturalista das crianças:

A idéia fundamental da reforma foi 'a educação de acordo com a natureza' o que significava que as crianças deveriam ser tratadas como crianças, não como adultos; as línguas deveriam ser ensinadas por métodos de conversação e não através de estudos de gramática; que os exercícios físicos e jogos deveriam fazer parte da educação da criança; [...]; que a cada criança deveria ser ensinada uma habilidade manual por certas razões, em parte educacionais e em parte sociais; que a língua vernácula, invés das línguas clássicas, deveria constituir a principal matéria da educação; que a instrução deveria ser relacionada com realidades, mais do que com palavras. (1939, p. 334-335).

A imagem que segue a citação sobre a educação naturalista é uma ilustração do período (século XVIII) que passou por um processo de reprodução para o manual. Esta imagem mostra um professor junto aos alunos (meninos), em uma sala repleta de cartazes sobre animais, plantas, corpo humano, exprimindo a relação da criança com o conhecimento, e do professor com as crianças:

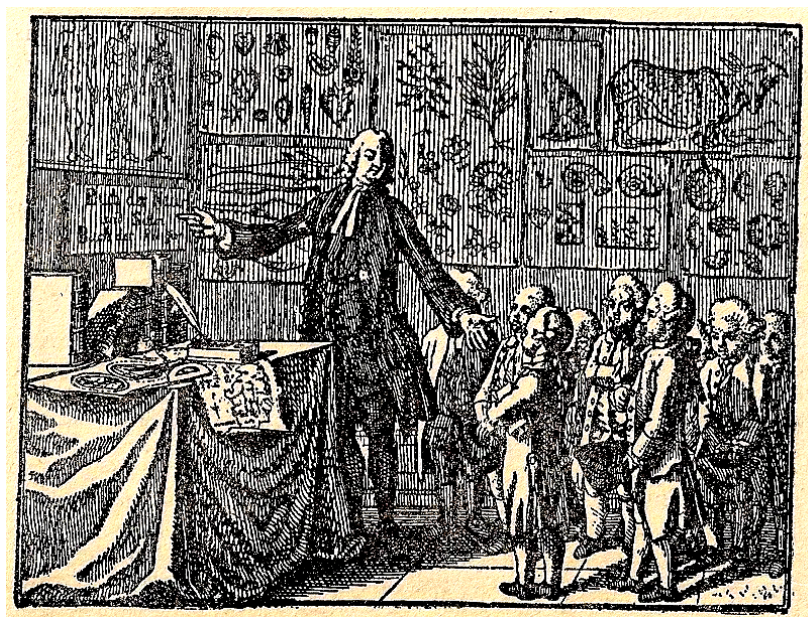


FIGURA 63 – UMA ESCOLA “NATURALISTA”
 FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939, P. 334

Esta imagem acompanhou os argumentos de Monroe sobre o papel da educação na formação das crianças. Criança, segundo o autor, precisava ser tratada como criança. Por isso, a imagem acompanha o discurso pedagógico, mostrando um professor com uma expressão serena, crianças atentas e paredes que *educam* pela significativa presença de cartazes instrutivos colados. Nada mais significativo para atuação docente que apreciar uma imagem de um processo de ensino e aprendizagem em perfeita harmonia. Descreve Chartier (2004), que as imagens podem emancipar o texto acompanhando o pensamento. A imagem da escola naturalista, neste caso, torna-se um suporte sensível de uma familiaridade com o cotidiano escolar.

Da mesma forma, as imagens de Pestalozzi, Girard, Froebel, Herbart estão presentes nos manuais porque estes homens foram considerados expoentes de

novas teorias e ideias pedagógicas, do século XIX. A imagem de Pestalozzi, por exemplo, encontra-se dividindo uma das páginas do texto de Monroe. O papel desta imagem passa a ser de sensibilizar o leitor para uma cena do cotidiano do educador em uma escola, reforçando assim a ideia presente no texto, como podemos observar a seguir:

350

PAUL MONROE

de toda a aldeia. O que foi feito em Bonal, Pestalozzi sustentava que poderia ser feito em todas as vilas. Esta foi sua missão na vida: elaborar em detalhes os métodos desta educação que se destinava a regenerar a sociedade e a assegurar, a todas as crianças, o desenvolvimento moral e intelectual que são seu direito e herança naturais.

Em 1798 houve uma completa modificação na carreira de Pestalozzi. Ele, por fim, verificou que o modo de empregar a educação como meio de reforma social era demonstrar,



Pestalozzi em sua sala de aula em Stanzi

de maneira prática, a sua eficiência. Consequentemente tornou-se mestre-escola. Nenhuma prova mais notável concernente ao valor e à validade das suas idéias educativas fundamentais pode ser encontrada, do que a da influência profunda e duradoura que elas exerceram. Este homem, que começou a ensinar na idade de 50 anos, e que, do ponto de vista prático, falhou em todos os empreendimentos que tentou durante sua longa vida, teve, contudo, maior influên-

FIGURA 64 – PESTALOZZI EM SUA SALA DE AULA EM STANZI
 FONTE: MONROE, P. "HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1939, P. 350

Eis que nos manuais um panorama cultural e educacional do século XIX é narrado e ilustrado. Com relação a este período, no manual de Miranda Santos dois grandes movimentos são descritos e seus principais expoentes representados por imagens: o *positivismo* de Comte e o *evolucionismo* de Spencer.

Paul Monroe encerra sua escrita sobre a HE narrando o desenvolvimento “moderno” dos sistemas educacionais e das tendências científica, sociológica e eclética da educação. A imagem que encerra sua seleção sobre a HE é de uma “dame-school” em 1870, que lecionou por mais de 40 anos em um porão. Esta imagem, seguida de uma longa legenda, exprime para o autor o fim de um período sem instituições educativas:



FIGURA 65 – “UMA ‘DAME-SCHOOL’ EM 1870. AS ESCOLAS ELEMENTARES NÃO FORAM ESTABELECIDAS PELO GOVERNO SINÃO DEPOIS DESSE ANO. ESTE DESENHO FEITO DO NATURAL POR UM MEMBRO DO COMITÊ DE INVESTIGAÇÃO PARLAMENTAR, ERA DE UMA ESCOLA ACIMA DA MÉDIA. A SENHORA ENSINAVA NESTE PORÃO HA 40 ANOS E ENSINARA OS PAIS DE MUITAS DAS CRIANÇAS AGORA NA ESCOLA”.

FONTE: MONROE, P. “HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1939, P. 439

Expressivas e comunicativas, as imagens se constituem sempre em mensagem para o outro (JOLY, 2007, p. 61). Ou seja, as imagens apresentadas anteriormente sobre o cotidiano escolar, acompanhadas de legendas que procuram delimitar sua interpretação, cumprem função pedagógica de ensinar aos futuros professores a respeito do desenvolvimento do passado educativo.

Nestes termos, num constante apelo ao processo evolutivo da educação, Miranda Santos escreve sobre a “educação individualista” de Tolstoi, e a “educação socialista” de Natorp, Kerschesteiner, Durkheim, ilustrando a todos em seu manual. No cenário da pedagogia pragmatista norte-americana, o autor destacou as imagens de John Dewey e William Kilpatrick.

Peixoto, um apaixonado pela América e pelo seu sistema educativo, segue suas descrições abrindo um capítulo sobre os Estados Unidos, que em suas palavras se traduziu como um longo sonho europeu. O autor tece brevemente considerações sobre a consolidação da educação, da escola e da universidade americana. E, como não poderia deixar de ser, as imagens ilustram os principais pensadores americanos de educação: Horace Mann, William James e John Dewey, como podemos observar a seguir:

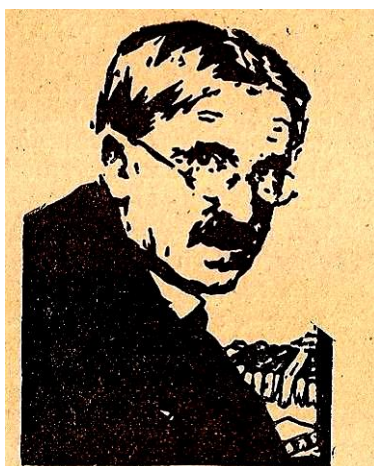


FIGURA 66 – DEWEY (EM PEIXOTO)
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P. 259

Antes do capítulo sobre o Brasil, Peixoto realiza uma incursão pelo passado educativo da educação na América Latina, e depois, encerra suas considerações com um capítulo sobre a Escola Nova, indicando histórica e progressivamente o seu desenvolvimento. As imagens que compõem o texto se referem aos principais precursores da escola nova: Tolstoi, Decroly, Claparède, Ferrière, Maria Montessori, William Kilpatrick, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière e outros. A maioria das imagens dos precursores, a seguir, são reproduções de fotografias:



FIGURA 67 – PRECURSORES DA ESCOLA NOVA
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942

O *pioneiro* Peixoto faz luzir seu apreço por uma *nova* forma de educar – pela *educação nova*. E, a imagem que segue sua descrição é uma reprodução fotográfica que ocupa uma folha inteira, intitulada “Os pioneiros da educação nova” (Decroly, Bovet, Ensor, Claparède, Geheeb, Ferrière):

[...] educação não mais aia da religião ou da política, ‘educação pela educação’. Não o individuo a se desenvolver dentro do vaso fechado da Igreja ou do Estado, mas a se desenvolver livremente, na sociedade de que é parte, órgão de um organismo, sociedade cuja civilização se transforma, se muda, cada vez menos injusta e violenta, mais econômica e liberal para a qual o educando, sempre educado, tem de viver, colaborando. (1942, p. 330).



FIGURA 68 – OS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA
FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P.334

Miranda Santos, antes de terminar sua obra com o apêndice sobre o Brasil, segue seu texto descrevendo a educação técnica ou renovada: os métodos de ensino (“Montessori”, “Decroly”, “de projetos”). Também descreve as escolas novas inglesas, alemãs, austríacas, francesas, belgas, holandesas, suíças, italianas e russas. Nesta perspectiva é privilegiada uma série de imagens que representam a imponente das escolas e universidades nestes países:

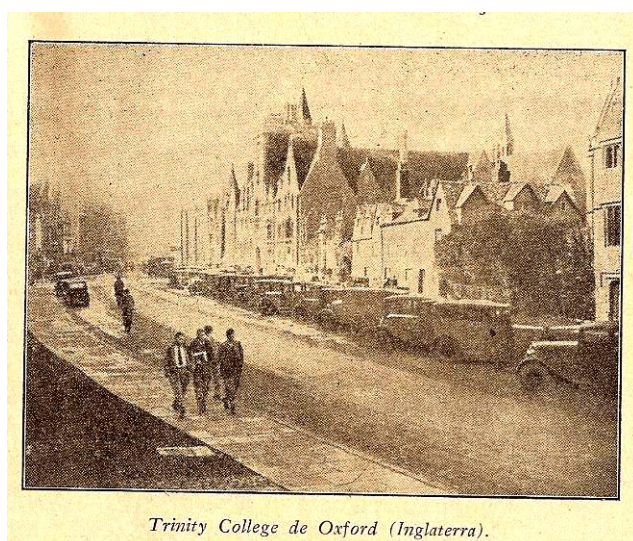


FIGURA 69 – TRINITY COLLEGE DE OXFORD (INGLATERRA)
FONTE: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 485



FIGURA 70 - UNIVERSIDADE DE HARVARD (EUA)
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 498

O católico Miranda Santos, ao contrário de Peixoto, termina seu texto professando sua predileção pela educação cristã. Ressalta o caráter harmonioso da formação cristã que reúne a dupla natureza do homem: *corpo* e *espírito*. Dessa forma, as ideias católicas de Miranda Santos se constroem a partir de uma relação de reciprocidade entre elementos textuais e visuais, como as imagens (reproduções fotográficas) de educadores cristãos:

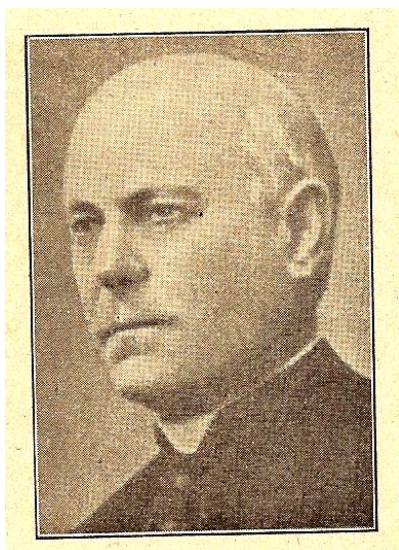


FIGURA 71 - SPALDING (PEDAGOGO CATÓLICO DOS ESTADOS UNIDOS)
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 537

O que podemos constatar é que as imagens não são elementos meramente decorativos. Elas transformam-se, sobretudo, em recurso de comunicação, de indução, além de se constituírem em um instrumento pedagógico. As imagens concretizam noções sobre a escola, os valores e costumes de determinadas sociedades, além de personificar educadores, filósofos, teóricos em diferentes contextos históricos.

2.3.5.2.1 UM RETRATO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Theobaldo Miranda Santos e Afrânio Peixoto reservam algumas páginas de seus manuais para narrar e ilustrar a organização e evolução educativa do Brasil durante os períodos denominados: Colônia, Monarquia e República. As imagens nestes dois manuais são utilizadas como uma forma de situar o leitor, principalmente e tão somente, sobre as grandes personalidades históricas do país.

Para os autores a história da educação brasileira iniciou com a vinda dos jesuítas, em 1549. Portanto, a alma da educação no período colonial, foi sem dúvida representada pela imagem do padre jesuíta José de Anchieta:

Imagem em Miranda Santos

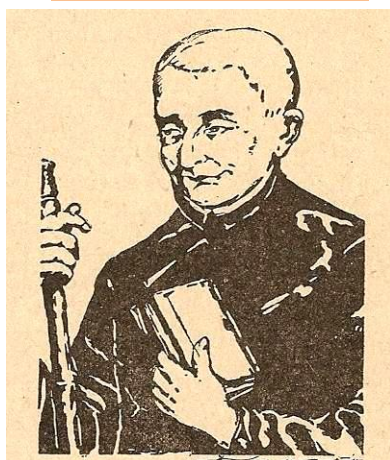


Imagem em Peixoto



FIGURA 72 – ANCHIETA
FONTES: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942, P. 280
MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 552

O período monárquico segundo Miranda Santos, dividido em duas fases, *reinado e império*, foi lento e insuficiente para o progresso educacional brasileiro. Com relação ao reinado de D. João VI, criticou o autor que “apesar das numerosas escolas superiores e instituições culturais criadas, não houve progresso real em matéria de educação popular.” (1945, p. 560). O rei foi apresentado em reprodução fotográfica da obra de Debret, em imagem de página inteira:



FIGURA 73 – D. JOÃO VI
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T.
 “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 559

Uma imagem é, com efeito, considerada falsa ou verdadeira não por causa do que representa, mas, por causa do que é dito ou escrito sobre o que ela representa. As palavras complementam a imagem e vice-versa, como ressalta Joly (2007). Neste sentido, por mais que a imagem de D. João VI, em trajes de aclamação viesse a enaltecer a posição de realeza, a crítica ao império feita por Miranda Santos oferece outro sentido à reprodução da obra de arte.

Tanto Miranda Santo quanto Peixoto relatam, que fundado o Império em 1822, a educação nacional tornara-se questão central na Constituição. Particularmente, Peixoto destacou que o projeto de Constituição estabeleceu escolas primárias, colégios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais, tendo como signatários: Antonio Carlos, Pereira da Cunha Betencourt Sá, Araujo Lima, Aguiar de Andrade, Muniz Tavares e José Bonifácio que possui sua imagem acompanhando o texto:



FIGURA 74 – JOSÉ BONIFÁCIO
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P. 286

Em ambos manuais, dá-se ênfase a fundação da primeira Escola Normal em Niterói em 1835. Miranda Santos destacou ainda a transformação, em 1837, do Seminário S. Joaquim em Colégio Pedro II, o qual foi regulamentado pelo Ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos. A imagem do ministro, uma reprodução fotográfica de uma obra, é apresentada no manual de Miranda Santos:



FIGURA 75 – BERNARDO PEREIRA DE VASCONCELLOS
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945, P. 562

Deste período ainda foram descritas no manual de Peixoto as ações (ou a falta delas) do imperador D. Pedro II, e no manual de Miranda Santos as do Conselheiro Leônicio de Carvalho. Em ambos os manuais, foi reservado um espaço para descrever as ações e ilustrar Rui Barbosa – *jovem* em Peixoto e *idoso* em Miranda Santos –, como podemos observar a seguir:

No Parlamento, RUI BARBOSA, num parecer, como diante de doente grave, o Brasil desamparado de saúde moral, que só a educação consegue, falava em linguagem médica 'da fase diatésica de um mal, que chegou ao extremo da sua invasão, paralisando nos centros diretores as forças de reação e a própria consciência da enfermidade'.

Isto porque, era preciso dizê-lo: 'O ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume civilizada; é que há decadência, em vez de progresso; [...]'. (PEIXOTO, 1942, p. 302).

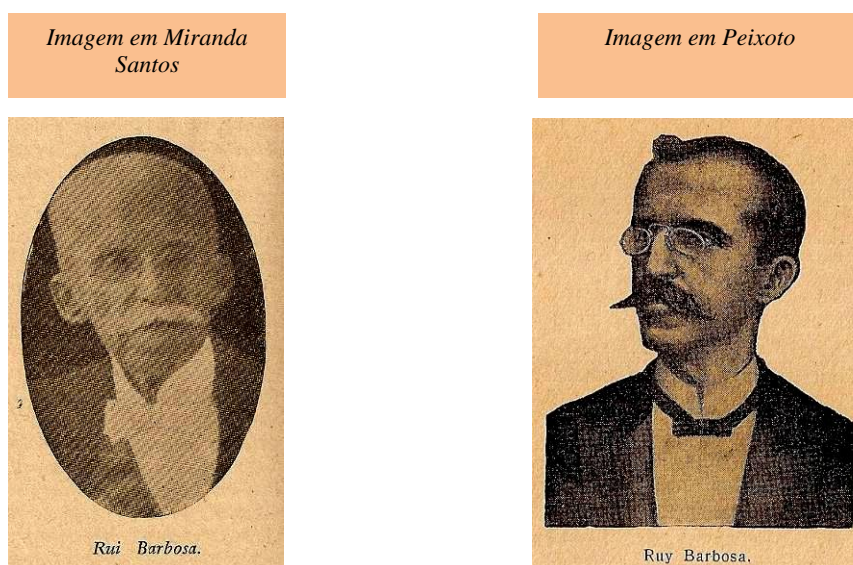


FIGURA 76 – RUI BARBOSA

FONTES: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942, P. 302
MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 564

Proclamada a República, um dos primeiros atos do governo narrado pelos autores dos manuais fora a criação do *Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos*. Ressaltam os autores que esse ministério teria sido o último desejo da monarquia, porém, criado meses depois pela República e dado a Benjamin Constant Botelho de Magalhães. E, diferente do manual de Peixoto que dispõe a imagem de D. Pedro II em subitem próprio sobre a monarquia, no de Miranda Santos a imagem do imperador acompanha a de Benjamin Constant, complementando a ideia do que teria sido o desejo do imperador.

Em ambos os manuais, a imagem de Benjamin Constant selou um *novo olhar* para a educação, influenciada pelo positivismo de Comte. Desta vez, a imagem em Peixoto é uma reprodução fotográfica e em Miranda Santos é feita a bico de pena:

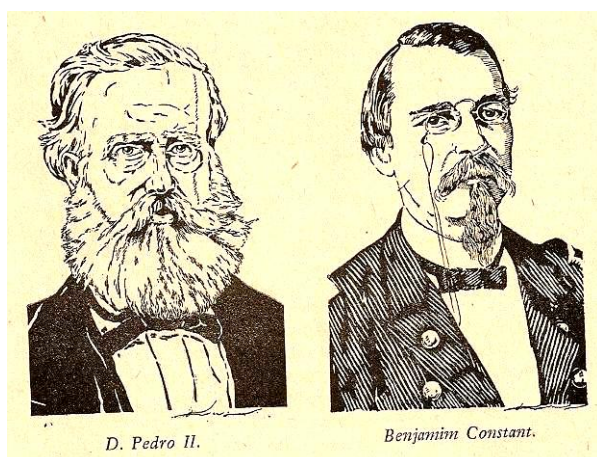


FIGURA 77 – D. PEDRO II E BENJAMIM CONSTANT
 FONTE: MIRANDA SANTOS, T. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1945, P. 567



FIGURA 78 – BENJAMIN CONSTANT
 FONTE: PEIXOTO, A. "NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO", 1942, P. 306

No manual de Peixoto não haveria mais a ocorrência de imagens sobre o período republicano. Contudo, o manual de Miranda Santos encerra sua seleção de imagens com as várias personalidades que se destacaram por suas ações no campo educacional brasileiro durante a República: Rivadávia Correia, Epitácio Pessoa, Fernando de Azevedo, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Henrique Dodsworth e Jonas Correia.

Destaque para as amplas imagens (reproduções fotográficas) de Capanema: "homem de largo descortínio intelectual" e promotor de uma série de iniciativas educativas (MIRANDA SANTOS, 1945, p. 576); e de Henrique Dosworth: prefeito do Rio de Janeiro, que em colaboração com Jonas Correia (Secretário Geral da Educação e Cultura) e do próprio Miranda Santos (Diretor do Departamento de

Educação Primária) promoveu reformas de ensino pré-primário, primário, normal, supletivo e técnico:

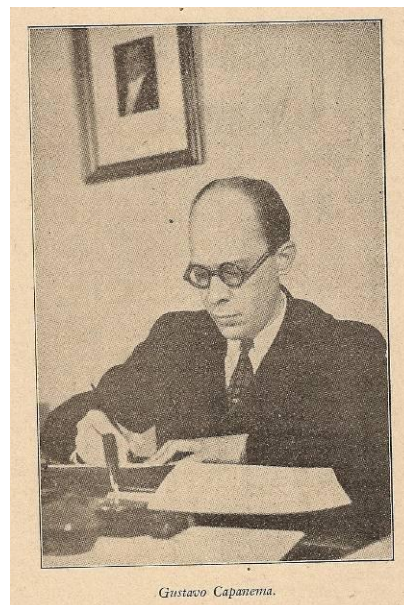


FIGURA 79 – IMAGENS DE FOLHA INTEIRA DE HENRIQUE DODSWORTH E GUSTAVO CAPANEMA, FONTE: MIRANDA SANTOS, T. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1945 P. 580 E 578, RESPECTIVAMENTE

Imagens como estas, de Henrique Dodsworth e Gustavo Capanema, como a dos Precursores da Escola Nova, únicas em folha inteira, colocadas no final das obras de Miranda Santos e Peixoto, respectivamente, instauram segundo Chartier (2004), uma relação entre a ilustração e o texto em seu todo, e não entre a imagem e passagens em particular:

[...] Colocada no começo, a ilustração induz a leitura, fornecendo uma chave que diz através de que figura o texto deve ser entendido, seja porque a imagem leva a compreender o todo do texto pela ilustração de uma das partes, seja porque propõe uma analogia que guiará a decifração. [...]. Colocada na última página, a imagem tem outra função, já que permite fixar e cristalizar, em torno de uma representação única, aquilo que foi a leitura entrecortada e quebrada. Ela fornece, assim, a memória e a moral do texto. (CHARTIER, 2004, p. 276-277, [grifos nossos]).

Como se viu, as imagens importam na leitura dos textos porque indicam uma possível compreensão. Dessa forma, as imagens finais dos manuais de Pei-

xoto e Miranda Santos, cristalizam formas de pensar sobre os rumos que deveriam ser tomados no país. Sendo educação renovada para Peixoto, e cristã (porém, também renovada) para Miranda Santos.

Sejam usadas em folha inteira ou não, prevalece exclusivamente nos textos sobre o Brasil imagens de homens do passado: educadores, políticos, teóricos da educação. Contudo, algumas imagens se aproximavam do presente, como a de Gustavo Capanema (1900-1985) que pode acompanhar sua imagem sendo estampada durante décadas nos manuais de Peixoto e Miranda Santos.

Porém, cabe uma pergunta: e as mulheres brasileiras, porque não estão representadas nos manuais? Aliás, porque a presença da mulher é rara nos manuais, a não ser pela representação que se faz de mulheres educadoras da Europa, como Maria Montessori e Mme. de Maitenon?

É nítido que no contingente de textos e imagens relacionadas às personalidades históricas, há um predomínio de filósofos, políticos, ministros, professores e teóricos da educação do gênero masculino. Apesar de nas primeiras décadas do século XX já se evidenciarem alterações em termos de valores, práticas e papéis que as mulheres passaram a desempenhar, ocasionadas pela urbanização crescente, pelo avanço da ciência e da tecnologia e pelas necessidades educacionais, parece que estas não atingiram a produção dos manuais.

As transformações acentuadas no cenário da vida feminina pouco são representadas nos manuais, a não ser pelas lições dadas à formação de professoras. Logo, as artes, as ciências, a literatura, a educação ainda aparecem nos manuais de HE como obras predominantemente masculinas. São muitas as perguntas que este quadro suscita e que podem e devem ser futuramente pesquisadas.

Pela presença (ou ausência), as imagens nos três manuais comunicam mensagens porque em conjunto com o texto escrito constroem (ou reconstroem) a história, a HE. As imagens são assim, parte da leitura que se fez do passado. Neste sentido, observamos que ao descrever a história das diferentes *educações*, evidencia-se que seus acontecimentos, objetos, sujeitos, eram reais à medida que facilmente podiam ser representados, principalmente por um significativo contingente de imagens que proporcionam autenticidade a esta forma de narrar a história.

Mas é importante deixar claro que interpretar e analisar as imagens contidas nos manuais de HE não consiste em encontrar mensagens pré-existent, mas sim, compreender as possíveis significações que estas podem provocar naqueles que as leem. É importante destacar que as imagens tornavam os manuais mais atraentes para a comercialização. Da mesma forma que tornavam mais atraente a atividade educativa.

*Os olhos seguem sempre os caminhos que foram preparados na obra*¹¹⁹. Por isso, o leitor ao seguir as folhas do manual deparava-se com textos e imagens que produziam sentidos pedagógicos. Sentidos provocados pelos conteúdos voltados a explicar o passado das instituições educativas, das ideias e teorias pedagógicas e dos teóricos da educação. Nesta produção de sentidos, as imagens em alguns momentos comprovavam uma determinada ideia apresentada, como quando ilustravam o cotidiano escolar e as grandes instituições educativas. E, esteticamente propiciavam equilíbrio ao texto, bem como sensibilizam o olhar para um universo educacional.

As imagens colaboram nas reflexões sobre os processos de construção da HE, atentando para as mediações que podem ser observadas a partir de seus códigos. Não nos esqueçamos que a mais de um século, as imagens colocadas nos manuais escolares têm sido utilizadas como forma de *desenhar sentidos* à realidade.

¹¹⁹ Citado da obra *“Théorie de l’art moderne”* de Paul Klee, *apud* JOLY, Martine [*op cit*, p.112].

2.3.6 EM FORMATO DE OBJETO, SÍMBOLO E METÁFORA: OS MANUAIS



Devido ao uso dos manuais por várias décadas passei a considerá-los pessoalmente ao mesmo tempo *objeto*, *símbolo* e *metáfora*. Nas muitas leituras sobre as significâncias atribuídas aos livros (independente do seu gênero) e ao me debruçar sobre os manuais de HE, pude compreender que um livro é formado por um conjunto de textos que na relação com os leitores e com as leitoras¹²⁰ provoca sentidos (imaginários), e porque não dizer, um adjacente conjunto de *metáforas*.

Uma vez escritos e saídos das editoras em formato de livro (concreto), passam a existir como um *objeto* passível de circulação entre diferentes mãos e diferentes lugares. Desta relação, texto e forma fazem coexistir a função do livro, sendo que a sua existência passa a sugerir comportamentos, valores e ideias.

¹²⁰ A imagem em epígrafe deste subitem é da obra intitulada: “*Girl reading*” [Garota lendo] (1878), de Charles E. Perugini (1839-1918); uma reprodução de arte, óleo sobre tela, 97,9 x 73,0 cm. Europa, United Kingdom, Inglaterra. Fonte: Manchester Galleries da tela disponível em: <<http://www.manchestergalleries.org/the-collections/search-the-collection/image.php?EMUSESSID=e997f044675115079abbf51d9eafa521&imageirn=680&r=2098859970>>.

Muitas vezes, portanto, o livro tende a ser considerado um *símbolo* de conhecimento, no caso dos manuais, de saber escolar.

Os livros guardam em si uma história. A história da sua produção, das suas finalidades, dos seus usos. Por isso, inventariar as características materiais dos manuais de HE é um passo que consideramos fundamental para manter viva a história dos processos de formação docente. E, como analisa Bittencourt:

Sob uma aparente banalidade e uma familiaridade enganadora, o manual escolar é um objeto complexo. Trata-se de um produto cultural cujas funções são plurais¹²¹: instrumento iniciático de leitura, vetor lingüístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas. Mas é também um objeto manufaturado, amplamente divulgado em todo o mundo, cuja produção e difusão se inscrevem em uma lógica industrial e comercial. (2008, p. 9).

Num processo laborioso, quando os textos de Monroe, Peixoto, Miranda Santos, Luzuriaga e Hubert tornaram-se livros de HE, garantiu-se a mercadoria, o “produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado” (BITTENCOURT, 2008, p. 14). Contudo, ao circularem por diferentes escolas, em diferentes países, estes manuais transformaram-se em instrumentos pedagógicos, em veículos mediadores de um sistema de valores, de ideologia, de cultura. Ambas, forma e texto indiciam as *práticas escolares*.

No caso da história da formação docente no Brasil, vimos neste capítulo que se produziram livros das mais variadas reflexões didático-pedagógicas, como as obras de HE, comercializadas com a finalidade de suprir as necessidades dos cursos para formação do professorado. Editoras e editores, atentos ao mercado escolar, abriam uma frente de publicação de manuais para atender a demanda de um novo grupo de leitores que nascia – professores e alunas dos cursos secundários e superiores de formação docente.

Com base nestas questões, procurou-se aqui analisar tanto as estratégias editoriais mais amplas relacionadas ao mercado escolar, quanto nos debruçar

¹²¹ Cf. LEBRUN, Monique (Dir.). “*Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*”. Québec : Presses de l’Université du Québec, 2006, 356 p.

sobre as particularidades dos objetos. Com relação às estratégias editoriais voltadas a atender o mercado escolar, em linhas gerais, traçamos um quadro de relações entre os processos de formação docente no Brasil e a circulação dos livros escolares. E, a partir desta relação, especificamente, delineamos alguns caminhos das mudanças educacionais que se efetivaram a partir de 1930, e que, por conseguinte, trouxeram à tona a publicação de manuais de HE.

Na cadeia complexa de produção dos manuais brasileiros, vimos que no século XIX prevalecia a importação e comercialização de obras estrangeiras, não traduzidas, que inviabilizavam o número de diplomados nos cursos de formação de professores. A partir de 1930, ocorreu um movimento inverso, de alusão ao uso dos manuais escolares como instrumentos mediadores do trabalho docente, ocasionado principalmente pelo movimento renovador da educação. Neste contexto, dá-se o desenvolvimento e a ampliação de obras técnico-pedagógicas voltadas a atender os cursos de formação docente.

Neste percurso é importante destacar a significativa produção de manuais de HE publicados pela CEN que circularam no país a partir de 1930. Ao somar-se, por exemplo, a tiragem total de volumes dos manuais de Hubert, Luzuriaga e Monroe, tem-se significativamente aproximados cento e noventa e três mil volumes comercializados (193.000). Porém, não bastava apreciar as significativas tiragens, o montante de edições e reimpressões. Foi preciso articular estes dados do ritmo de produção às mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro – ao aumento de matrículas no ensino primário e nos cursos de formação de professores.

Destarte, ficou evidente que os manuais estrangeiros de Hubert, Monroe e Luzuriaga *conquistaram* um importante espaço na HE do Brasil. As obras destes autores escaparam e ganharam densidade tornando-se essenciais, como destaca Chartier:

Decifradas a partir dos esquemas mentais e afetivos que constituem a cultura (no sentido antropológico) das comunidades que as recebem, tais obras se tornam um recurso precioso para pensar o essencial: a construção de um vínculo social, a subjetividade individual, a relação com o sagrado. (1999b, p. 9).

Já Michel de Certeau, citado por Chartier (1999b, p. 11), descreve que a “escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução.”¹²² É possível afirmar, nesta perspectiva, que mediante a reprodução dos manuais de HE, seus usos seriam complementados pelo trabalho do professor em sala de aula, estabelecendo-se assim uma relação didática entre o manual escolar e o ensino da HE.

Anterior e concomitante à produção dos manuais, tornou-se importante destacar o conjunto de elementos que viabilizaram a publicação dos manuais: os professores-autores, os editores, a editora, a coleção e a biblioteca. No processo de edição, vimos que o editor cuida de sua organização, cumprindo funções básicas como a de ser um “*director de orquesta*” dos agentes que intervêm na produção da obra, e de estar sensível aos movimentos culturais, e no caso dos manuais de HE, aos movimentos educacionais de seu tempo (REIRIS, 2005, p. 238).

E, certamente os criadores dos livros, os poderes ou os “*experts* sempre querem fixar sentidos e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura” (CHARTIER, 1999b, p. 9). É o que podemos observar nas orelhas das capas, nas folhas de rostos, que enunciavam os significados da obra, a quem se destinava, e quem eram os autores conhecidos e reconhecidos autorizados a divulgar a HE.

Adentrando assim no território da materialidade, compreendemos que os manuais são suportes *produtores de sentido*, com estrutura e organização a fim de assegurar inteligibilidade em seu manuseio. Neste sentido, entendemos com Chartier (1999b) que todo livro criado inscreve nas suas formas e textos uma relação: na maneira como são organizados em um determinado tempo e lugar, o modo de exercício de poder, as configurações sociais, entre outras.

Chartier recorda que a história literária clássica e a “estética da recepção”, percebiam a obra como um texto abstrato cujas formas materiais não importavam, ou seja, os efeitos produzidos independiam das formas materiais que o texto suportava. Porém, as formas materiais importam sim, à medida que contribuem para

¹²² A obra de Michel de Certeau a qual se refere Roger Chartier é a “Invenção do Cotidiano”, do original: “*L’invention du quotidien, I*” (“Arts de faire”), 1980, edição revista e apresentada por Luce Giard, Paris, Gallimard, 1990, p. 251.

“modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos.” (1999b, p. 18).

A legibilidade apresentada na composição dos manuais, portanto, desde os elementos externos como as capas, contracapas, até os de organização interna das folhas, a seleção das imagens, tornam acessível a recepção dos conteúdos da HE. Todo o trabalho de adaptação do objeto à leitura – tamanho, formato, cores, imagens – foi pensado para atender um mercado escolar específico, representando as competências e as expectativas dos seus leitores. É como escreve Chartier: “as próprias estruturas do livro são dirigidas pelo modo de leitura que os editores pensam ser a clientela almejada.” (1999b, p. 20).

Os livros, como ressalta Chartier, foram feitos para serem lidos. E, mesmo nas suas modalidades mais físicas, a leitura é gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das formas de representação do saber, das concepções da individualidade (2004, p.173).

Dessarte, a história dos manuais de HE fornece elementos para entender seu papel na reprodução do conhecimento, mediante a vasta circulação dos objetos pelos mais variados cursos de formação de professores. Assim sendo, compreendemos que os manuais são materiais estimuladores de práticas e portadores de pensamentos, são “mistos, combinando formas e motivos, invenção e tradição, cultura letrada e base folclórica.” (CHARTIER, 2002). Vale lembrar ainda que as fontes historiográficas da educação, incluindo-se os livros, possuem “marcas transitórias de comportamento modelado, mostram-se estranhas, elípticas, incoerentes, suspeitas, tendenciosas, contaminadas, vivas” (NUNES, 1992, p.158).

Dois mundos acabaram se encontrando e se interligando nos manuais de HE: o mundo do saber e o da escrita ao mundo dos editores e das editoras. Dessa forma, *objeto*, *símbolo* e *metáfora* se fundem como livros que exprimem saberes e não excluem a importância das suas formas.

Ao estudo da materialidade dos manuais de HE, portanto, somam-se as questões relacionadas ao *saber escolar*, cuja essência pedagógica buscaremos analisar no próximo capítulo.

3 MANUAL DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: *MEDIATO* DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Os alunos-mestres e, em geral, os principiantes, esperam, todavia, dos livros e dos professores ou dos inspetores, receitas práticas, jeitos, maneiras de fazer e de falar; tal como o aprendiz espera do mestre os segredos do ofício.

(Leif; Rustin, 1960)

Para compreender a discursividade presente na escrita dos manuais de HE, utilizamos como aporte teórico e metodológico a análise do discurso (AD) a fim de problematizar a atribuição de *sentidos* ecoados dos textos. Por meio da AD buscou-se no funcionamento discursivo elementos que levassem à análise da FD, das representações presentes nestas escritas (PÊCHEUX, 1969).

A partir da AD, primeiramente definiu-se qual “tipo” de discurso se estava analisando. Metodologicamente, a AD procura distinguir os discursos por meio de tipologias. A tipologia dá uma direção à análise, pressupondo uma organização metodológica e classificatória dos discursos, entendendo que a noção de “tipo” não pretende ser uma categoria endurecida, sem mobilidade, mas quando pensada na sua plasticidade, compõe modos de ação.

Dessa forma, já o título do capítulo aponta a escolha, definindo o discurso presente nos manuais de *pedagógico*. Atribuímos esta tipologia, pois, assim com Orlandi¹²³, entendemos que o discurso pedagógico (DP) se configura como um

¹²³ Em seus trabalhos, Orlandi estabelece três tipos de discurso em seu funcionamento: *discurso lúdico*, *discurso polêmico* e *discurso autoritário*. Os critérios utilizados para se estabelecer esta tipologia derivam da *interação* e da *polissemia*. *Interação* enquanto o processo simultâneo do falante e ouvinte na interlocução, o do eu e do outro na sua relação “dialética do reconhecimento ou conjuntura da interlocução” (ORLANDI, 1983, p. 138). Da interação resulta como critério o modo como os interlocutores se consideram – o locutor leva em conta seu interlocutor com certa perspectiva. O critério da *reversibilidade* determina a dinâmica desta interlocução: segundo determinado grau de reversibilidade haverá maior ou menor troca de papéis no discurso, entre locutor e ouvinte. Outro critério diz respeito à relação dos interlocutores com o objeto do discurso: “o objeto de discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar” (ORLANDI, 1983, p.142). Dessa relação entre objeto e discurso deriva o critério da *polissemia*. A *polissemia*, segundo Orlandi (2009) é o processo que representa a tensão constante entre homem e mundo. Logo, para a autora, o critério de distinção dos três tipos de discurso, pode ser encon-

dizer que garante a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola, especificamente em nosso caso, as instituições que visavam à formação de professores (ORLANDI, 2009, p. 28).

Na escola a comunicação pedagógica prevê um percurso: *quem* (o professor) – *ensina* (inculca) – *o quê* (a ciência/fato) – *para quem* (aluno) – *onde* (escola). Dessa maneira, no DP a estratégia aparece como uma espécie de esmagamento do outro, ou seja, o professor ensina (inculca) o referente (a ciência/o fato) para o aluno.

Nesta perspectiva, na relação professor-aluno, a distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por “presunções”, mediação que não é feita no vazio, mas dentro de uma ordem social com seus respectivos valores (ORLANDI, 2009, p. 21). O manual escolar é um material didático que exerce essa função de mediação – é um *mediato*. Entendendo que o mediato é um termo escolástico que trata daquilo que está no meio de dois extremos, ou em um mesmo extremo, sendo aquilo que media ou medeia duas coisas¹²⁴.

Enquanto mediador o que interessava não era saber utilizar o material didático para algo, mas, “*saber o material didático*”. Ou seja, “entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino)” há uma distância que é preenchida por mediadores como o manual escolar – que impõe sua ideologia (ORLANDI, 2009, p. 22).

Mediante esta questão, acreditamos que os manuais de HE instauram uma forma de interação e de ensino, ou melhor, um modo de ação que é social. Por isso, em se tratando de DP, nossa análise incorre sobre temas como a educação,

trado tomando por base o referente (ciência/fato) e os participantes do discurso, melhor dizendo, o objeto do discurso e os interlocutores. Neste sentido, o *discurso lúdico* é aquele em que o “seu objeto se mantém presente como tal” (enquanto objeto, coisa) e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando numa “*polissemia aberta* (o exagero é o *non-sense*).” O *discurso polêmico* “mantém a presença do seu objeto”, sendo que os participantes não se expõem, “mas ao contrário procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção,” o que resulta numa “*polissemia controlada* (o exagero é a injúria).” No *discurso autoritário*, por sua vez, o referente está ausente, não há interlocutores, “mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida*” (o exagero é a *ordem*). (ORLANDI, 2009, p. 15-6).

¹²⁴ Cf. dicionário de Bluteau, Raphael. “Vocabulário portuguez e latino”. Arquivo digital em: <<http://www.ieb.usp.br/>>.

a escola, os educadores, a história da educação, instituições de ensino, civilizações, teorias pedagógicas, presentes nos textos.

Por meio destes temas o DP torna-se visível, principalmente num léxico voltado à escola, a princípios e valores pedagógicos, e à formação do homem. E, este léxico é conduzido pela utilização de imperativos para compor as narrativas¹²⁵. O uso de verbos na forma indicativa, como o “ser” (é, era, foi, será, entre outros), por exemplo, dá o *tom* ao DP da HE.

Desta forma, os textos de HE transmitem informação sob a rubrica de uma *cientificidade* assegurada por um dos aspectos do DP: a *metalinguagem*, que se caracteriza por fixar definições (o conhecimento fica subsumido). Ou seja, os autores dos manuais utilizam uma linguagem que dilui seu objeto, ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: “as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas” (ORLANDI, 2009, p. 30).

Sob essa perspectiva, os manuais são artefatos utilizados num sistema de ensino que institui o que considera ser conhecimento valorizado e saber legítimo. Há uma indistinção feita pela linguagem escolar que se presta a uma “função tranqüilizante”, não havendo sustos, dúvidas ou questões sem respostas. É assim, segundo Orlandi, que se constrói o “*saber devido*, o *saber útil*” (2009, p. 30). E, um saber como a HE, tendia a fazer com que os enunciadores (autores) colocassem os enunciatários (professores e alunos) na condição daqueles que deveriam se reconhecer naquilo que estava escrito.

Entendendo os manuais sob a ótica da escola e dos processos de formação de professores, o segundo passo foi instrumentalizar esta nossa análise. Por isso, dentro dos limites desta proposta, utilizei a noção de formação discursiva (FD) para observar as variações de sentidos presentes nos textos. A FD¹²⁶ se constitui numa formação ideológica, de tal forma que o sentido do texto se define por essa relação. Isso quer dizer que, como todo texto possui sua ideologia, é

¹²⁵ Utilizamos a terminologia “narrativa” como sinonímia de exposição, de descrição de um conjunto de conteúdos da HE.

¹²⁶ Podemos ainda considerar a formação discursiva (FD) uma manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica (FERREIRA, 2001).

possível observar esta relação (*texto-ideologia*) caracterizando a FD da qual faz parte.

Para tanto, partiu-se do ordenamento de algumas palavras e frases que são frequentes e regulares entre os textos dos manuais. Palavras e frases que possuem sentidos referidos às suas condições de produção (ao contexto histórico-social, à situação, aos interlocutores), e por isso, são convertidas em lugar simbólico.

Desse modo, analisa-se aqui a FD a partir de alguns aspectos (de um léxico) que se constitui numa espécie de ordenamento do DP. Partiu-se da descrição de trechos dos manuais e, em seguida, de sua apreensão e análise. E, como apontou-se já na Introdução deste trabalho, utilizamos na composição deste capítulo os manuais de Afrânio Peixoto, Paul Monroe, Theobaldo Miranda Santos, René Hubert e Lorenzo Luzuriaga (*“História da Educação e da Pedagogia”*), a fim de realizar a análise de uma rede semântica – *entre o social e o textual*.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O QUE ENSINAR, O QUE APRENDER

Os manuais têm, em geral, um prefácio ou uma introdução de apresentação e/ou discussão da concepção de HE e de apresentação do livro. A seguir, destacamos algumas das definições encontradas.

Peixoto, no prefácio da 1ª edição (1933) sinalizou que “Noções” era um livro precursor de HE, tendo finalidade menos histórica que educacional, “mais da evolução das idéias, do que da cronologia de alguns fatos: as datas e os nomes na história são referências úteis, mas o essencial é o caminho percorrido, no espaço e no tempo” (1942, p. 7). O autor justificou que seu manual era composto apenas de noções, uma “modesta flor” que previa “o fruto opimo” (de grande valor) que é a HE (1942, p. 7). E, no prefácio da 2ª e 3ª edições de seu manual, Peixoto lembrou os críticos de seu livro:

Acusaram-me de andar, *pari-passu*, com a história da civilização, como se não fosse implícito que a educação é essa mesma civilização, na sua estrutura, como a forma total e sensível depende do

arcabouço básico e íntimo: a história dos homens feitos depende da história da formação dos homens... Uma má educação, tirânica e arrogante, faz uma civilização guerreira e desumana, como boa educação, digna desse nome, trará justiça e conformidade entre os homens (PEIXOTO, 1942, p. 8).

Vê-se que, Peixoto utilizou os prefácios para reafirmar suas considerações feitas na 1ª edição, se referindo à história da civilização como história dos resultados da educação, ou seja, para afirmar ser a HE a chave ou decifração da outra.

Paul Monroe utilizou o prefácio para traçar os principais objetivos de sua obra. Para tanto, advertiu que o material utilizado em seu livro seria interpretado sem generalizações, proporcionando ao leitor o “sabor das fontes originais” (1939, p. XV). Escreveu sobre a necessidade de evidenciar a relação entre desenvolvimento educacional e a HE, a fim de explicar quais foram as tendências educacionais que se desenvolveram historicamente. E, por fim, o autor descreveu que foi possível estabelecer uma ponte entre passado e presente pela busca de relações entre o contexto educacional constituído historicamente com o que acontecia no presente.

Advertiu Monroe que o grande problema no estudo da HE estava na seleção de materiais históricos que revelassem a aproximação entre a história ou a vida social da educação. Dessa forma, indicou no prefácio àqueles alunos que desejassem outras referências, mais duas de suas obras: “A Text Book in the History of Education” e “Syllabus” (1939, p. XVI).

Hubert, no prefácio de seu manual “História da Pedagogia”, buscou esclarecer o leitor que não havia doutrina pedagógica sem conhecimento dos fatos e das teorias do passado. Por isso bastou à obra considerar os momentos mais característicos, os grandes feitos e os grandes autores do passado (1957, p. VIII). O autor se referiu ao seu manual (e a HP) como importante “para os educadores, depois para os filósofos”, pois uma HP “é” uma história do espírito humano (1957, p. VIII). Neste sentido, sustentando a ideia da HP como complemento da história da filosofia, da história da literatura, das ciências, das artes, das técnicas (talvez pensado sinteticamente na *techné*), certificou seu manual como imprescindível para a formação de professores.

Miranda Santos escreveu no prefácio que o objetivo de seu “compêndio” era examinar as doutrinas pedagógicas e as instituições educativas em seu de-

envolvimento histórico. Para o autor, traduzir de maneira nítida a realidade educativa e cultural de cada período da história da humanidade contribuiria para a compreensão dos “fenômenos históricos da Educação” (1945, p. 19).

Segundo Miranda Santos, a importância de seu manual estava no estudo dos fenômenos históricos da educação de acordo com Dubois¹²⁷ – por meio da descrição das relações que se estabelecem entre a evolução das doutrinas pedagógicas e das concepções da vida. Por conseguinte, acrescentou na introdução que a Pedagogia sendo uma ciência do espírito só poderia ser compreendida:

[...] em toda a sua amplitude e totalidade, quando relacionada com sua evolução histórica. Como toda ciência espiritual, seu progresso não representa simples resultado do gênio criador de um homem ou de uma época. Constitui, ao contrário, obra contínua das sucessivas gerações, trabalho gradativo da capitalização social, enfim, fruto lentamente amadurecido da tradição. (MIRANDA SANTOS, 1945, p. 21).

E, Luzuriaga na introdução de seu manual destacou que o esforço maior foi de expor de “forma clara e precisa” o desenvolvimento das ideias e das instituições educativas, numa obra essencialmente “didática” (1963, p. XV):

[...] a obra têm caráter antes pragmático, sem que por isso tenhamos caído em culpa de praticismo ou partidarismo. Ao contrário, fizemos por ser o mais verazes e objetivos que pudemos ser. [...]. [...] Tratou-se de relacionar a educação e as concepções sociais e culturais de cada momento histórico. (1963, p. XV).

Dessas justificativas iniciais, podemos considerar que a HE foi para estes autores a história da realidade humana, contada ao longo do tempo por meio de uma das principais manifestações da cultura: a *educação*. Cabe salientar a seguir por que, segundo os autores, se fazia necessário ensinar/aprender a HE nos cursos de formação docente.

Segundo Peixoto, se fazia necessário o estudo da HE porque a educação “olha o futuro”, é só o que existe para a história e é só o que o homem sabe –

¹²⁷ Miranda Santos faz referência aos tipos de educação descritos por Dubois, definidos como “conjuntos de idéias ou de princípios pedagógicos característicos de uma época, de um meio ou de uma personalidade” que traduzem a realidade educativa e a cultura de cada período. (SANTOS, prefácio, 1945).

“porque o futuro é o que ele espera ou teme, e o presente, segundo BERGSON, é a ponta extrema desse passado” (1942, p. 9)¹²⁸.

Da mesma forma, para Luzuriaga a HE não estuda o passado pelo passado, “tal coisa morta, por pura erudição”, mas como explicação do “estádio atual”. A educação presente é fase do passado e preparação para o futuro (1963, p. 9). E, citando Dewey em sua obra “Democracia e Educação” (1957), complementou:

O passado como passado – diz DEWEY – não é nosso objetivo. Se fôsse completamente passado, não haveria mais que uma atitude razoável: deixar que os mortos enterrassem os mortos. Mas o conhecimento do passado é a chave para entender o presente. (1963, p. 9).

O estudo da HE, segundo Luzuriaga, constituía um meio para melhorar a educação atual porque informava sobre as reformas educacionais, sobre o perigo das ideias utópicas e as resistências anacrônicas, reacionárias que a educação tem experimentado. E, citando Dilthey na obra “Historia da Pedagogia”, ressaltou que o passado com seus intentos felizes e seus malogros, “ensina tanto a pedagogistas como a políticos.” (1963, p. 9). Luzuriaga ainda afirmou que:

[...] a história da educação tem, ademais, grande valor educativo em si mesma, porque afaz os que a estudam ao espírito da verdade e à fidelidade à realidade dos fatos, apura a sensibilidade para os grandes problemas da cultura e da educação e desenvolve o senso de compreensão e tolerância. [...].
A história da educação, também, ao desvendar-nos os grandes horizontes ideais da humanidade, as conquistas da técnica pedagógica e os perfis dos grandes educadores, impede-nos de cair na estreiteza da especialização e na rotina do profissionalismo. (1963, p. 10).

Seguindo nesta mesma linha de argumentação, Miranda Santos advertiu que o estudo da evolução das formas e dos tipos de educação era uma propedêutica indispensável ao estudo da ciência do espírito – a *pedagogia*. Da mesma forma, porém, descrita na virada do século XX, a HE foi para Monroe um importante estudo para mostrar o passado das teorias educacionais em relação ao trabalho

¹²⁸ Afrânio Peixoto em seu texto tende a manter a grafia dos nomes dos autores citados em letra maiúscula.

educacional do presente. Assim também foi para Hubert, que escreveu ser a história do passado uma valiosa ajuda para a pedagogia presente.

Para além destas definições, Luzuriaga considerou a HE parte da história da cultura, sendo não apenas matéria do passado, mas do presente como corte, secção no desenvolvimento da vida humana. Para o autor a HE possui sua história, que é a história da mudança e do desenvolvimento da educação, por outro lado, faz parte da cultura, sendo condicionada historicamente, variando segundo as características dos povos e épocas. Portanto, para o autor a HE é parte da história da cultura e das suas relações com a ação educativa.

A HE/HP também foi considerada complemento da História da Filosofia, segundo Hubert, pois “é” uma história do espírito humano – descrição das formações sucessivas que os homens receberam, como também, daquelas que os grandes pensadores desejaram que recebessem. Assim como Hubert, são inúmeros os exemplos de obras de HE que, produzidas na Europa e nas Américas, abordam historicamente o fenómeno educativo, tendo como modelo de escrita, segundo Vieira (2009), a História da Filosofia e a História das Ideias Pedagógicas.

Do exposto, compreendo que a pragmática da HE reverbera-se pela exposição repetitiva de algumas ideias consideradas essenciais para que os leitores entendessem os propósitos deste saber. A mais repetida das ideias, talvez a maior delas, se refere a HE como o estudo do passado e meio de explicar o presente e prever o futuro. Esta ideia sobreviveu às mudanças do tempo, sendo reproduzida entre manuais de HE/HP desde os idos do século XIX.

É importante lembrar, neste sentido, que os conteúdos da HE ensinados nos cursos de formação docente foram engendrados por homens como Compañré, Dilthey e Durkheim que estavam ligados a instituições académicas. Dessa forma, a HE nasceu apoiada em rigores científicos e académicos. A partir deste movimento, a HE passou a se constituir num saber difundido pelas disciplinas escolares distribuídas pelos currículos e programas voltados à formação docente. Tornou-se um *saber* a ser ensinado na sala de aula pelo professor. Assim, o professor em relação à disciplina da HE, tanto forneceria interpretação, como também, criaria ou adaptaria estratégias metodológicas para o seu ensino aos alunos.

Nesta perspectiva, penso que a HE se configurou como um *saber a ser ensinado*, *saber ensinado* e *saber aprendido*, dispondo-me dos conceitos propostos

por Bittencourt (2008). Um saber que por intermédio dos manuais privilegiou a educação e sua história, destacando a evolução das civilizações em diferentes períodos históricos aliado ao desenvolvimento da vida humana por meio da educação.

Obedecendo a propósitos educativos a HE narrada nos manuais seguiu uma sequência de períodos históricos, destacando-se em todos os textos:

PERÍODOS QUE SE DESTACAM NA HE

PERÍODO PRIMITIVO (ANTIGO)

PERÍODO CLÁSSICO

PERÍODO MEDIEVAL

PERÍODO HUMANISTA: RENASCENÇA

PERÍODO “MODERNO” E/OU “CONTEMPORÂNEO”

O tempo, que transcorre nos manuais e que organiza os textos, se faz acompanhar por datas e acontecimentos históricos, estando ligado à perspectiva de um modelo historiográfico da história universal e da civilização, como vimos no Capítulo 1. Finitas, naturalizadas e limitadas, as descrições presentes nos manuais partem do período primitivo, considerado o primeiro estágio da evolução da humanidade. Em um segundo estágio encontra-se o oriente, ligado às primeiras tradições e religiões (taoísmo, budismo, judaísmo, entre outras). As descrições seguem sobre o período clássico (antiguidade), considerado como a fase em que as sociedades tornam-se organizadas, bem como os processos educativos. O período medieval é marcado pela decadência do Império Romano e a ascensão de uma nova força espiritual que sucedeu à cultura antiga.

Dando continuidade as descrições nesta perspectiva cronológica e linear, os autores destacam que a Renascença se definiu pelas grandes descobertas,

pelas invenções, pelas guerras, bem como, por um renascimento pedagógico marcado pela revalorização da cultura greco-romana e por métodos pedagógicos diferenciados. A reforma protestante e a contra-reforma também se tornaram marcos importante na definição do período histórico que se iniciaria no século XVI. Após o século XVI, os séculos que se seguem passam a ser nomeados de períodos: “moderno” e “contemporâneo”, e aproximam os leitores da época das grandes revoluções e das ideias revolucionárias, do iluminismo e dos iluministas, de uma nova sociedade que se organiza, como também, das novas formas de educar e das novas escolas.

E, neste modelo historiográfico da história universal e da civilização, os autores combinaram os períodos históricos a um conjunto de civilizações que acompanham as descrições, estando relacionadas ao desenvolvimento dos processos educativos, como podemos observar no quadro seguinte:

CIVILIZAÇÕES QUE SE DESTACAM NA HE
“POVOS PRIMITIVOS”
CHINA
ÍNDIA (EDUCAÇÃO HINDU)
ISRAEL (EDUCAÇÃO JUDIA/ HEBRAICA)
GRÉCIA
ROMA
ALEMANHA
RÚSSIA
INGLATERRA (GRÃ-BRETANHA)
FRANÇA

ESPAÑA**ITALIA****ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA****AMÉRICA LATINA
(REPÚBLICAS HISPANO-AMERICANAS)****BRASIL*****citado por Afrânio Peixoto e Miranda Santos**

Na primeira parte dos textos sobressaem: Grécia e Roma, seguidas da China, Índia e Povo Hebreu. Com relação ao grupo de civilizações que se destacam numa segunda parte dos textos, entre descrições sobre a Idade Média, o Renascimento e períodos considerados modernos e/ou contemporâneos, as mais citadas são: França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Destaque especial, não a uma civilização, mas ao conjunto de “povos primitivos” que marcam a gênese dos processos educativos, e as descrições sobre países da América Latina e Brasil – *novos mundos* – descritos principalmente por autores como Luzuriaga, Peixoto e Miranda Santos.

Concomitante a sequência de descrições sobre as civilizações, expõe-se um cânone de educadores que teorizaram a educação. Um cânone formado por filósofos, educadores, políticos, religiosos e teóricos em geral, que formularam um conjunto de ideias, conceitos, que serviram de sustentação para teorias e doutrinas pedagógicas. Assim, as doutrinas foram apresentadas numa ordem cronológica, demonstrando que a evolução da educação esteve aliada a evolução das civilizações. Da mesma forma, foram descritas as instituições educativas criadas nestas civilizações.

Esta tendência de organização da HE ajustada à evolução das civilizações se tornou uma prática recorrente nos manuais que, iniciada no século XIX, perdu-

ria sobre várias décadas do século XX. Como analisa Dussel (2005, p. 55)¹²⁹, a diacronia unilinear *Grécia-Roma-Europa* é um invento ideológico do final do século XVIII romântico alemão, sendo uma manipulação conceitual posterior do “modelo ariano”. Ou seja, como se pode observar no quadro anterior, segue-se uma sequência espacial-temporal, que nos manuais terão como ponto de partida os fenômenos intra-europeus e seu desenvolvimento, definida por Dussel como visão “eurocêntrica”.

Como exemplo desta prática iniciada no século XIX, gostaríamos de mencionar a obra intitulada “History and Progress of Education: from the earliest times to the present” [História e Progresso da Educação: desde os primeiros tempos até o presente], de Henry Barnard¹³⁰ (University of Wisconsin), publicada em 1874, que apresentou a seguinte organização de conteúdos:

¹²⁹ Cf. DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org). “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas”. Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

¹³⁰ Henry Barnard (1811-1900), educador americano, graduou-se pela Universidade de Yale, em 1830. Formou-se em Direito e entrou para o Legislativo Estadual, onde ajudou a criar a Secretaria Estadual de Educação. Com Horace Mann se comprometeu a reformar as escolas comuns do país, sendo responsável por instituir a inspeção escolar, a revisão de livros didáticos e a organizações de pais e professores. De 1859 a 1860, foi reitor da Universidade de Wisconsin-Madison e agente do conselho de regentes da escola normal. Em 1866, foi presidente do St. John's College em Maryland; e de 1867-1870, foi o primeiro “Commissioner of Education” dos Estados Unidos.

CONTEÚDOS PRESENTES NO MANUAL “HISTORY AND PROGRESS OF EDUCATION: FROM THE EARLIEST TIMES TO THE PRESENT”
EDUCATION IN EGYPT AND ETHIOPIA
THE JAPANESE
THE HEBREWS
THE GREEKS
THE GREEKS CONTINUED
THE ROMANS
EDUCATION AMONG THE ARABS AND SARACENS
EDUCATION SINCE THE CHRISTIAN ERA
PERIOD OF CONSTANTINO AND HIS SUCCESSORS
EDUCATION IN THE BRITISH ISLES
UNIVERSITIES IN ITALY IN THE ELEVENTH AND TWELFTH CENTURIES
SCHOLASTICISM AND MYSTICISM IN WESTERN EUROPE
CHIVALRY, AND ITS INFLUENCE UPON EDUCATION
MORAL CONDITION OF EUROPE AT THE CLOSE OF THE FOURTEENTH CENTURY AND THE COMMENCEMENT OF THE FIFTEENTH
MORAL CONDITION OF EUROPE AT THE CLOSE OF THE FOURTEENTH CENTURY AND THE COMMENCEMENT OF THE FIFTEENTH
JOHN STURM, THE MOST EMINENT TEACHER IN GERMANY IN THE SIXTEENTH CENTURY
THE NOVUM ORGANON OF LORD BACON
THE JANSENISTS, AND THEIR LABORS IN THE CAUSE OF EDUCATION
PROGRESS OF EDUCATION IN THE NEW ENGLAND COLONIES, IN THE SEVENTEENTH CENTURY
THE HUMANISTS, AND THEIR SYSTEM OF INSTRUCTION
PESTALOZZI
REVIEW OF THE PRESENT CONDITION OF EDUCATION IN THE PRINCIPAL COUNTRIES OF THE WORLD. ENGLAND. SCOTLAND, IRELAND, FRANCE, SPAIN, AND PORTUGAL. THE STATES OF THE CHURCH, SARDINIA, TUSCANY, NAPLES, TURKEY, GREECE, RUSSIA, LAPLAND, AND FINMARK. NORWAY, SWEDEN, AND DENMARK
THE GREMAIN STATES
NORTH AND SOUTH AMERICA. CANADA EAST AND WEST. UNITED STATES. NORTHERN AND SOUTHERN STATES. HISPANO-AMERICAN STATES: MEXICO, CENTRAL AMERICA, &C."WEST INDIA ISLANDS: CUBA, PORTO RICO, JAMAICA, TRINIDAD, HAYTI, &C. SOUTH AMERICA. NEW GRENADA, VENEZUELA, ECUADOR. FRENCH, DUTCH, AND BRITISH GUIANA. BRAZIL, THE ARGENTINE CONFEDERATION, BUENOS AYRES, URUGUAY, AND PARAGUAY, CHILE, BOLIVIA AND PERU

QUADRO 5 – CONTEÚDOS PRESENTES NO MANUAL “HISTORY AND PROGRESS OF EDUCATION: FROM THE EARLIEST TIMES TO THE PRESENT”

FONTE: HENRY BARNARD (1874)

Em outro manual, intitulado “History of Education: with brief outlines of General History” [História da Educação: com breves linhas sobre História Geral], de Mary M. Conway, publicado pela Editora C.W. Bardeen, nos Estados Unidos em

1901, também há a ocorrência de conteúdos da mesma natureza dos demais até agora citados:

CONTEÚDOS PRESENTES NO MANUAL “HISTORY OF EDUCATION: WITH BRIEF OUTLINES OF GENERAL HISTORY”	
EPOCHS IN EDUCATIONAL HISTORY	
ORIENTAL	- CHINA EGYPT, INDIA -PERSIA -JEWISH OR HEBREW
CLASSICAL	-GREECE -ROME
MEDIEVAL	-EARHEST CHRISTIAN PERIOD - CHARLEMAGNE FEUDAHSM -UNIVERSITIES AND SCHOLASTICISM
MODERN	-RENAISSANCE – TABULATED LIST OF HUMANIST; – STUDY OF HUMANISTIC EDUCATORS -THE INNOVATORS – TABULATED LIST OF INNOVATOR – STUDY OF THE INNOVATORS -REVOLUTIONARY IDEAS – TABULATED LIST OF 18TH CENTURY EDUCATORS -NINETEENTH CENTURY PERIOD – TABULATED LIST OF 19TH CENTURY EDUCATORS -EDUCATION IN THE UNITED STATES -EDUCATION IN THE STATE OF NEW YOR.

QUADRO 6 – CONTEÚDOS PRESENTES NO MANUAL “HISTORY OF EDUCATION: WITH BRIEF OUTLINES OF GENERAL HISTORY”
FONTE: CONWAY (1901)

Ao verificar similitudes na organização e seleção dos períodos e das civilizações, tanto nos manuais pesquisados neste trabalho como em outros escritos anteriormente, e mesmo tendo sido elaborados em contextos (países e períodos) diferentes, as estruturas dos textos sofrem a coadjuvação, o *intercâmbio* que observou-se no Capítulo 1. Logo, dentro de uma *cadeia de relações complexas*, assim como afirmou Gondra e Ascolani (2009)¹³¹, as semelhanças entre os manuais

¹³¹ Cf. ASCOLANI, A.; GONDRA, J. G. Pela classe, pelo livro: a fundação de uma História da Educação para professores, no Brasil e na Argentina. In: VIDAL, D. G; ASCOLANI, A. (orgs.). “Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)”, 2009.

revelam que não há escritas principais e/ou secundárias, mas, ocorre certa interdependência entre essas escritas, que modelou a HE e a preservou.

E, na interface desta coadjuvação, se *emoldura* uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados que (co)respondem aos interesses e crenças de determinados grupos. Assim sendo, os manuais de HE oferecem aos seus leitores a complementaridade entre a dimensão científica e curricular, num movimento que conservou seus conteúdos e os legitimou para a formação docente. Esta legitimidade se confirma, à medida que na escola, a cada geração, a cada renovação pedagógica, por mais que surjam novos conteúdos, novos modelos e novos valores, ocorre ao mesmo tempo, um grande movimento de manutenção de alguns mecanismos de seleção cognitiva e cultural.

Não poderia deixar de apresentar, à exemplo da complementaridade que se fez entre as dimensões científica e curriculares da HE, o programa da disciplina *História das Doutrinas Pedagógicas*, descrito nas páginas finais do manual “Pedagogia Geral” de Leif e Rustin. É importante lembrar, que no século XIX, o conteúdo desta disciplina havia sido ministrado por Gabriel Compayré em cursos de filosofia da educação.

Neste programa de História das Doutrinas Pedagógicas (a seguir, resumido), apresentado de acordo com o currículo das escolas normais para a formação profissional em dois anos (conforme Circular Ministerial de 15 de novembro de 1947), são arrolados conteúdos que organizam a estrutura do manual, pois, a cada conteúdo descrito do programa são indicadas as páginas onde o mesmo se encontra na obra (LEIF; RUSTIN, 1960, p. 397-424):

HISTÓRIA DAS DOUTRINAS PEDAGÓGICAS	
TÁBUA E NOTÍCIAS	
<i>Segundo o programa das escolas normais para a formação profissional em dois anos</i> (Circular Ministerial de 15 de novembro de 1947)	
PROGRAMA DE ENSINO	CONTEÚDO PRESENTE NO MANUAL
DOUTRINA PEDAGÓGICA DE PLATÃO.	PLATÃO
A EDUCAÇÃO TEOLÓGICA E ESCOLÁTICA NA IDADE MÉDIA.	A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA IDADE MÉDIA
HUMANISMO E REFORMA.	ERASMO

ERASMO, LUTERO, RABELAIS, MONTAIGNE.	RABELAIS LUTERO MONTAIGNE COMENIUS (FORA DO PROGRAMA)
A EDUCAÇÃO CATÓLICA NOS SÉCULOS XVII E XVIII (JESUÍTAS, JANSENISTAS, ORATORIANOS, IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS).	OS JESUÍTAS O ORATÓRIO PORT-ROYAL OS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS
A EDUCAÇÃO DAS MOÇAS: FÉNELON, MmE. DE MAINTENON.	A EDUCAÇÃO DAS MOÇAS NO SÉCULO XVII -FÉNELON -MmE. de MAINTENON -LOCKE -J.J. ROUSSEAU -PESTALOZZI -FROEBEL
AS IDÉIAS E OS PLANOS DA REVOLUÇÃO.	DIDEROT CONDORCET
A ALEMANHA.	BASEDOW KANT GOETHE HERBART FROEBEL
OS PAÍSES ANGLO-SAXÕES. AS DOCTRINAS: SPENCER; WILLIAM JAMES.	SPENCER W. JAMES
O MOVIMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO. TEÓRICOS E INOVADORES. DEWEY, KERSCHENSTEINER, DECROLY, FERRIERE, MmE. MONTESSORI.	AS DOCTRINAS CIENTIFICISTAS (RENAN, COMTE, SPENCER) A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA (TOLSTOI, ELLEN KEY, OS LIBERTÁRIOS ALEMÃES); SOCIALISTAS E SOCIÓLOGOS (FOURIER, PROUDHON, DURKHEIM); UMA PEDAGOGIA ORIGINAL (ALAIN); A PEDAGOGIA DAS ESCOLAS NOVAS (MmE. MONTESSORI, FOERSTER, DEWEY, KERSCHENSTEINER, DECROLY, FERRIÈRE);
A EDUCAÇÃO NA RÚSSIA	A PEDAGOGIA COMUNISTA
A EDUCAÇÃO NACIONAL-SOCIALISTA NA ALEMANHA.	A PEDAGOGIA TOTALITÁRIA HITLERISTA
A EDUCAÇÃO FASCISTA NA ITÁLIA.	A PEDAGOGIA TOTALITARISTA FASCISTA
A EDUCAÇÃO NA GRÃ-BRETANHA.	A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES ANGLO-SAXÕES -ABBOTSHOLME -O ESCOTISMO -AS ESCOLAS NORTE-AMERICANAS
A ESCOLA FRANCESA ATUAL: MÉTODOS TRADI-	A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA DECORRENTE DAS INSTRUÇÕES OFICIAIS

CIONAIS E MÉTODOS NOVOS.	-FREINET -COUSINET
--------------------------	-----------------------

QUADRO 7 – HISTÓRIA DAS DOUTRINAS PEDAGÓGICAS
FONTE: LEIF; RUSTIN (1960)

Esta seleção de conteúdos constituída entre a dimensão científica e curricular integra formas e principalmente visões de mundo. Os diferentes manuais se associam para representar a educação em sua relação com a sociedade, com a cultura e as ideias de determinados contextos. Associam-se, também, para criar ou invalidar conhecimentos em seus leitores.

Da mesma forma, as concepções presentes nos textos, pautadas num passado como lição para o presente, revelam e conformam contornos teóricos e metodológicos que efetivamente constituem a HE como uma disciplina formadora, que, ao indicar o seu termo limitativo – *da educação* – prima por uma concepção mais educativa que histórica e mais útil que matricial. Nesta perspectiva, a função da história da educação, segundo Warde, era a de “responder à necessidade de os futuros professores cogitarem do dever ser educacional, dos valores humanos mais elevados a serem preservados e despertados”, o que a tornaria útil, por oferecer justificativas para o presente (1998 p. 91-2).

Dentro dos limites deste capítulo, procuraremos demonstrar a função pedagógica (discursiva) da HE para a formação docente a partir da seleção dos principais aspectos que marcam a sua FD.

3.2 ASPECTOS QUE DESENHAM A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os manuais são construções particulares da realidade. São materiais didáticos que selecionam e organizam de modo peculiar um vasto universo de conhecimentos. Por isso, os manuais possuem marcas – *discursos* – que orientam a leitura e tencionam o ato de ler.

Lembremos que os discursos são uma dispersão, sendo formados por elementos que não estão necessariamente ligados, a priori, por nenhum princípio de unidade (FOUCAULT, 1987b). Portanto, coube-nos aqui descrever essa dispersão, buscando num sistema de relações entre tipos de enunciados, conceitos e outros elementos, algumas regras de formação (alguns aspectos) que regem a formação do discurso presente nos textos da HE.

Segundo Orlandi (2009, p. 27) as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas que determinam “o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada”. E, cada formação ideológica, como explica a autora ao citar Haroche *et al* (1971):

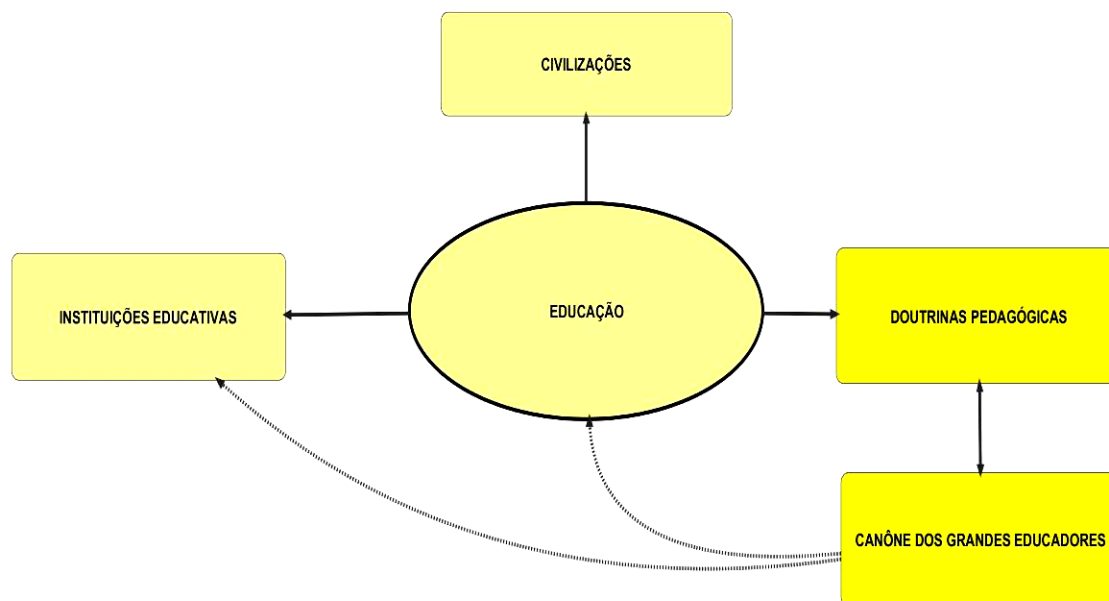
[...] ‘constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam, mais ou menos diretamente, às posições de classes em conflito umas com as outras’. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas. (ORLANDI, 2009, p. 27).

Com relação ao que *é dito* sobre HE nos manuais, buscamos por meio da intertextualidade (da comparação), observar quais aspectos emergem de forma reprisada, frequente, orientando a leitura e, porque não dizer, a interpretação. Constatei, entre os manuais, que as narrativas se mantêm sob um mesmo dizer sedimentado – *a paráfrase* – levando os autores a escolher os mesmos exemplos com relação aos períodos, as civilizações, os episódios, as doutrinas pedagógicas, o cânone de educadores, entre outros. Da mesma forma, pudemos constatar que prevalece uma interlocução entre os manuais devido à similitude encontrada nas escolhas relativas às correntes teóricas e fontes privilegiadas para compor os textos.

Ao observar mais similitudes que diferenças na organização do *saber a ser ensinado*, propõe-se aqui cinco aspectos que *desenham* a FD sobre a representação que se fazia da HE para a formação docente (para os leitores e leitoras dos manuais), sendo elas: “Educação”; “Civilizações”; “Instituições Educativas”; “Doutrinas Pedagógicas” e “Canône dos grandes educadores”. Estes aspectos estão apresentados na rede a seguir (REDE V):

REDE V

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



Esta rede foi elaborada a fim de demonstrar, numa forma abstraída, os contornos da escrita da HE presente nos manuais. Nessa, observa-se a reunião de descrições sobre a educação enquanto elemento central da HE, sendo representada principalmente como sinonímia de fenômeno da vida social. E, a educação, no conjunto das descrições de seus aspectos evolutivos associa-se ao desenvolvimento das civilizações e ao desenvolvimento e ampliação das instituições educativas. Por sua vez, esta associação para a HE, estaria vinculada e profundamente marcada pelo aperfeiçoamento de um conjunto de doutrinas pedagógicas, realizadas e oportunizadas principalmente por intermédio de um cânone dos grandes educadores que escrevem sobre educação e sobre a importância da escola.

Estes aspectos em sua semelhança e regularidade regem a FD da HE – a manifestação de uma determinada formação ideológica em uma situação de enunciação específica. Para compreender a dimensão desta relação, a seguir, ana-

lisamos cada um destes principais aspectos (apresentados na REDE IV), que funcionam como lugar de articulação entre língua e discurso da HE.

3.2.1 EDUCAÇÃO

A partir de um conjunto de ocorrentes frases e palavras observadas nos textos, elaboramos o quadro a seguir reunindo alguns dos principais sentidos atribuídos à educação pelos autores dos manuais. Dessa forma, está presente nas escritas da HE o uso frequente do termo educação na qualidade de *fenômeno de vida social*.

AUTORES	SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO
Paul Monroe	“O sentido da educação no presente encontra sua significação total neste processo de relacionar o indivíduo com a sociedade, afim de assegurar o desenvolvimento da personalidade e o bem estar social.” (p. 455).
Afrânio Peixoto	“A educação é uma adaptação à vida: o menor esforço, que é economia na vida” (p. 15); “Educação não mais <i>aia</i> da religião ou da política, ‘educação pela educação’. Não o individuo a se desenvolver dentro do vaso fechado da Igreja ou do Estado, mas a se desenvolver livremente, na sociedade de que é parte, órgão de um organismo, sociedade cuja civilização se transforma, se comuna, cada vez mais injusta e violenta, mais econômica e liberal para a qual o educando, sempre tem de viver, colaborando.” (p. 330);
René Hubert	“Até época bem chegada a nós, ela [a educação] isolava com cuidado a formação do escol para sua função de mando, e a da massa, para a sua, de execução e obediência. Durante longos séculos, na verdade, mal se ocupou da última, e deixou as coisas entregues à transmissão empírica das práticas profissionais. A revolução científica e tecnológica dum lado, e doutro lado a revolução política, subverteram êsse estado de coisas. O problema reside hoje em conce-

	ber um sistema de educação válido para todo o povo e capaz de preparar o homem, a um tempo, para sua tarefa técnica e para sua tarefa cívica.” (p. 380);
Theobaldo Miranda Santos	“[...] a educação não constitui, como geralmente se pensa, mero reflexo da civilização em cada momento histórico. Ela representa antes consequência da concepção de vida dominante em cada época, pois o que define os sistemas educativos não são os seus meios e sim os seus ideais. Eis porque só podemos caracterizar, precisamente, as etapas históricas da educação quando as relacionamos com as ‘Weltanschauungen’ que têm norteado a vida dos povos, ao longo dos séculos.” ¹³² (p. 21-2);
Lorenzo Luzuriaga	<p>“Por educação entendemos, antes do mais, a influência intencional e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de formá-lo e desenvolvê-lo. [...]. A educação é, assim parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade, e existe desde quando há seres humanos sobre a terra.” (p. 1-2);</p> <p>“Ainda que a educação seja elemento essencial e permanente da vida individual e social, não se realizou sempre do mesmo modo, mas tem variado conforme as necessidades e aspirações de cada povo e de cada época.” (p. 2);</p>

QUADRO 8 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO
FONTE: OBRAS CITADAS

A educação apresentada nos textos é considerada um fenômeno maior que a instrução, pois, pressupõe o compromisso com a formação integral dos sujeitos, indo para além daqueles conhecimentos oferecidos na escola (apesar desta, segundo os autores, ser primordial para a formação dos indivíduos). Nas descrições a seguir, à educação cabe a formação do caráter mediante a aprendizagem de valores sociais, como: virtudes morais, valores cívico-patrióticos, ordem, asseio, honestidade, respeito.

O termo educação estrutura e organiza os capítulos do livro de Peixoto¹³³:

¹³² *Weltanschauungen* é um termo alemão, podendo ser considerado um conjunto ordenado de valores, sentimentos e concepções de natureza intuitiva, anteriores à reflexão, a respeito da época ou do mundo em que se vive.

¹³³ Em anexo (ANEXO 1, p.369), organizei uma tabela com a finalidade de mostrar o uso frequente da palavra educação na organização dos sumários: em mais de trinta e cinco títulos de capítulos e de quarenta subtítulos dos manuais de HE.

“Educação Antiga”, “Educação Medieval e Moderna” e “Educação Contemporânea”. Do sumário para o interior dos capítulos, Peixoto afirmou que os homens tornam-se bons e adquirem bons hábitos e boas atitudes quando educados. Numa sociedade eficiente, segundo o autor, a educação deveria ser para todos de acordo com a capacidade de cada um, preparando à participação ativa na vida social e na atividade econômica, porque é vocacional. A educação é uma adaptação para a vida, e, quando perfeita corresponderá a “uma vida feliz, dos homens da humanidade” (p. 15).

Para Peixoto a vida na escola antecede apenas a vida social a se viver. Numa sociedade considerada eficiente a educação deveria preencher as seguintes funções (1942, p. 15):

- 1.º - Educação para todos, de acordo com a capacidade de cada um, essência da cidadania em nação democrática, isto é governo de todos para todos, ou dos técnicos para todos.*
- 2.º - Preparo à participação ativa na vida social, escola cívica socializante, noviciado da sociedade.*
- 3.º - Preparo para a atividade econômica; educação vocacional; orientação profissional para o maior rendimento humano dos educandos;*
- 4.º Estímulo e aumento da invenção pela observação constante e experimentação escolar, nos laboratórios e escolas ativas, trabalho fecundo e progressista.*

O autor também apresentou um “Esquema dos círculos de influência sobre os indivíduos”, explicando que algumas influências seriam temporárias, como a escola, outras seriam menores do que foram, como a religião, impondo-se outras intensamente para alguns indivíduos, como classes, partidos, raças:

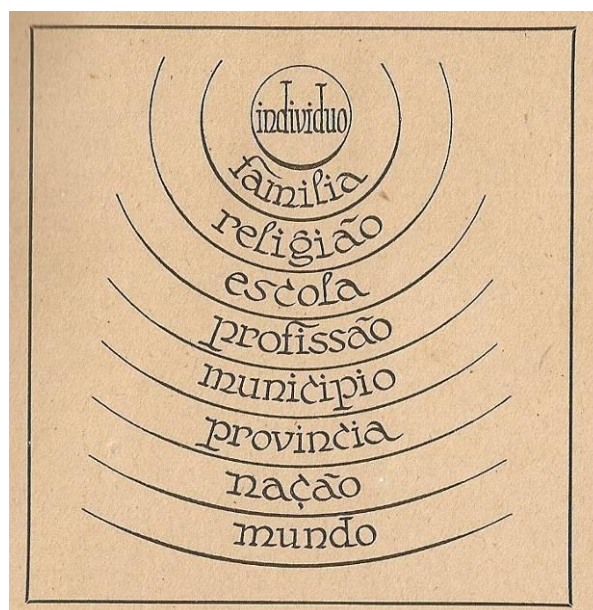


FIGURA 80 – ESQUEMA DOS CÍRCULOS DE INFLUÊNCIA SOBRE OS INDIVÍDUOS
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P. 17

Numa perspectiva socializante, para Peixoto a educação “excede a escola, o colégio, a universidade”. Educam-se os homens para bem viver. (1942, p. 15). E, apresentando outro esquema, intitulado: “Esquema da preponderancia relativa dos três principais fatores da personalidade: influencias geográficas, biológicas e sociais”, Peixoto esclareceu ao leitor que no desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo o fator “ambiente” prevalece em seu “passado”, para em seguida, no “presente”, crescer sua individualidade, que se reduzirá no futuro em proveito apenas das “influencias sociais”. Dessa forma, será a educação o fenômeno responsável em aproximar o futuro, pela socialização:

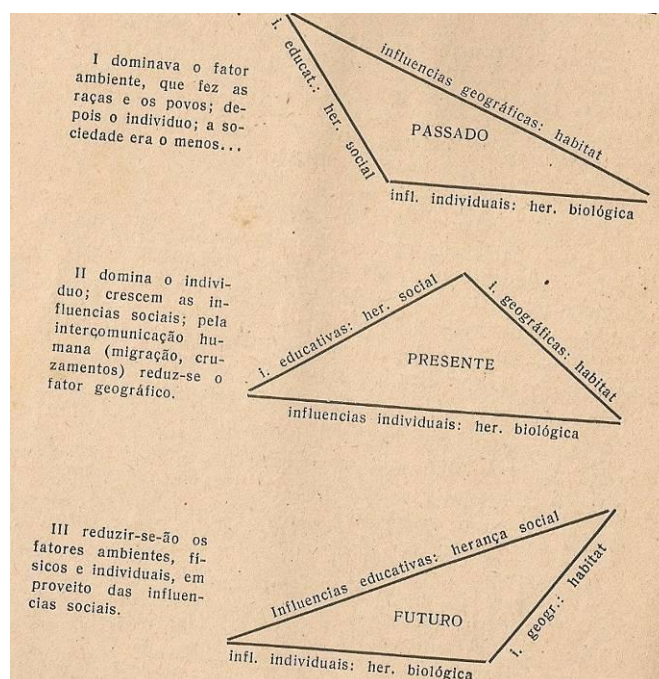


FIGURA 81 – ESQUEMA DA PREPONDERÂNCIA RELATIVA DOS TRÊS PRINCIPAIS FATORES DA PERSONALIDADE: INFLUENCIAS GEOGRÁFICAS, BIOLÓGICAS E SOCIAIS
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, 1942, P. 16

Da mesma forma pensava Monroe, no início do século XX, a educação consistia em harmonizar dois fatores: o *social* e o *individual*. A educação foi considerada pelo autor como o processo de conformar o indivíduo a dado padrão social, de tal modo que suas capacidades individuais fossem desenvolvidas, a felicidade alcançada, ao mesmo tempo, conservando o bem estar da sociedade.

No sumário da obra de Monroe, a palavra educação está presente nos títulos dos capítulos determinando o conteúdo a ser estudado. Como exemplo, citamos os títulos dos seguintes capítulos: Capítulo I: “Povos primitivos: a educação em sua expressão mais simples”; capítulo II: “Educação oriental. A educação como recapitulação: A China como padrão”; no capítulo IV: “Os romanos: A educação como treino para a vida prática”; no capítulo V: “A Idade Média: A Educação como disciplina”; no capítulo IX: “O conceito disciplinar da educação: John Locke”; entre outros capítulos escritos à luz das ideias pedagógicas e das tendências educacionais.

Para Luzuriaga a educação se configurava como a ação ampla que uma sociedade exerce sobre as gerações mais jovens, com a finalidade de conservar e transmitir aos mais jovens a existência coletiva. Para tanto, ao sumariar os capítu-

los de seu manual com a palavra educação: “Educação Grega”; “Educação Romana”; “Educação Medieval”, o autor afirmou que esta é responsável por fazer sobreviver a cultura através dos séculos.

Luzuriaga se aproxima da visão sociológica de Durkheim, que via na educação o meio pelo qual a sociedade se perpetuaria. Hubert também utilizou as preposições de Durkheim para afirmar que, o que a sociedade visa a salvaguardar pela educação dos jovens são as tradições, as aspirações projetadas no futuro, porque possuem sua origem no passado.

O sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), tornou-se referência significativa para os autores dos manuais porque analisou as relações entre educação e sociedade, mostrando que a primeira é estruturada de modo a assegurar a sobrevivência da sociedade que a serve. Durkheim destacaria a função uniformizadora e diferenciadora da educação: de um lado, ela visa à integração do indivíduo no contexto da sociedade, transmitindo valores e desenvolvendo atitudes comuns, e de outro lado, a educação diferencia, respondendo à divisão social do trabalho e reforçando-a.

Nesse sentido, os autores assinalaram que a educação corresponde à ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tendo como objetivo suscitar e desenvolver na criança, estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade. Os autores viam nas palavras de Durkheim aquilo que acreditavam ser o ideal: a educação como meio pelo qual a sociedade se perpetua.

À luz das considerações feitas por Durkheim, para Luzuriaga e Hubert a educação, por ser um agente ativo de mudança social, seria responsável por transmitir valores morais que integram a sociedade. E, sob esta condição, os professores, particularmente os responsáveis pela formação nas séries iniciais, poderiam provocar mudanças na educação e por consequência na sociedade.

Hubert dividiu seu manual em duas partes: “Os fatos Educativos” e “Doutrinas Pedagógicas”, sendo assim denominadas pelo autor porque as doutrinas não necessariamente estão presas aos fatos, pois, tendem a transformá-los. O autor adere claramente à HE que havia sido renunciada por Compayré e Riboulet, que viam nas doutrinas pedagógicas um elemento indispensável para conhecer a origem, a evolução e aperfeiçoamento dos processos educativos.

A educação para Hubert, em seus contornos históricos, adquiriu função de preparar os homens para os compromissos morais e cívicos do presente, sobrepujando as forças materiais que tendiam a “escravizá-los” (1957, p. 384):

Noutras palavras, uma pedagogia humanista adaptada às condições do tempo presente deve atingir o homem na totalidade de suas aptidões corporais, intelectuais, práticas, afetivas, espirituais, deve refazer-lhe aquela unidade que o subtraía às complicações e dispersões da vida sociais, deve garantir-lhe a liberdade com o restituí-lo a si mesmo. Totalidade, unidade, liberdade, são os caracteres essenciais de uma educação que vise à formação da Pessoa humana. (HUBERT, 1957, p. 384).

Miranda Santos, sustentando postulados cristãos, confirmou a tese de que a educação é fundamental para que se adquiram hábitos sociais. Divide o sumário de seu livro também enfatizando o termo educação. No capítulo denominado “Tradicionalismo Pedagógico” há itens sobre a educação primitiva, a educação hindu, a educação chinesa entre outras, e nos demais capítulos também há subdivisões trazendo a palavra “educação” anterior ao período ou civilização que se pretendia descrever.

A filiação católica de Miranda Santos, de maneira especial, se anuncia quando descreve a educação cristã como essencial para a organização das sociedades tradicionais. São notas de leitura constituídas de pequenos textos, que por vezes marcam sua orientação religiosa. Neste sentido, ao final de seu livro expos aos futuros professores que a educação cristã – a pedagogia cristã – não rejeitava a ciência moderna, ao contrário, reunia as parcelas de verdade que se encontram dispersas nos sistemas pedagógicos, em inteireza e plenitude. O autor, professor de faculdade católica, indicaria a fronteira e os limites existentes entre o conteúdo de sua obra e os princípios e concepções cristãs. A educação para Miranda Santos se revestia de três formas fundamentais: Educação Física, Educação Intelectual e a Educação Moral.

Mais alguns exemplos emergem dos manuais, como quando Monroe escreveu que as muitas modificações que estavam ocorrendo nos currículos, nos métodos educativos, na formação dos professores em seu país, eram resultantes do “reconhecimento da importância da educação como processo social, do cará-

ter científico do trabalho escolar e da maior atenção concedida à administração e aperfeiçoamento das instituições.” (1939, p. 450).

Da mesma forma, Luzuriaga não considerou a educação como um fenômeno isolado, mas em estreita relação com a sociedade e cultura de cada época. O autor alertou sobre a função do Estado frente à educação, para que seus princípios fossem rigorosamente observados e colocados em prática. Portanto, emerge dos textos discursos sobre uma educação considerada como dispositivo institucionalizado, controlado e regulado.

É importante ressaltar que todos os autores conferiram ao Estado o poder de manter, controlar e regular a educação escolar. O Estado se configura como uma instância de poder sobre a sociedade e também uma instituição (criação) moderna. Assim sendo, segundo os professores-autores dos manuais, o Estado com estrutura própria e politicamente organizada, deveria controlar e administrar a nação a fim de promover o bem-estar da sociedade.

Na mesma chave de leitura, se o Estado é responsável pela criação, manutenção e ampliação de escolas, a estas cabe educar o homem para viver em sociedade. Dessa forma, os autores dos manuais se mostravam partícipes da importância atribuída à educação escolar (dispositivo institucionalizado). Embora a educação seja pensada como anterior à escola, a associação entre as duas se naturalizou, priorizando-se a instituição escolar para os processos educativos.

3.2.1.1 OS SENTIDOS ILIMITADOS ATRIBUÍDOS À EDUCAÇÃO

A educação, que aproxima as escritas da HE dos manuais, é uma dimensão da vida em sociedade que ao mesmo tempo a transforma e a afeta. Os exemplos apresentados permitem adentrar numa HE que entendia ser a educação o mecanismo que incide sobre a formação individual dos sujeitos, produzindo crenças, valores e ideias que preparam para a vida social.

Estas características, encontradas nos entremeios das escritas da HE, determinam e conformam o DP. Conformam aquilo que os futuros professores poderiam fazer no âmbito das ações educacionais e pedagógicas. A eles caberia refle-

tir sobre a importância da educação no processo de desenvolvimento do homem, tendo a escola como instrumentária mediadora, visando à vida social.

E, quer se tome a palavra educação em sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja ao ato escolar, esta se torna chave para denunciar os problemas sociais e salvaguardar a sociedade. Os autores reconhecem que, se toda educação é sempre de alguém para alguém, ela supõe sempre a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, crenças, hábitos, valores.

Predomina, portanto, discursos sobre uma educação que modifica o homem, ao mesmo tempo em que é modificada por ele. A educação (ou *educações*) se configura como um discurso do *dever* e da condição e fator de *progresso* e *evolução*. Esta condição é introduzida na escrita da HE por meio das divisões rígidas e encadeamentos automatizados entre: a educação primitiva, a educação grega e romana, a educação medieval e assim sucessivamente, a fim de demonstrar que desde as práticas de educação mais antigas, iniciadas com os povos primitivos até os períodos considerados modernos e contemporâneos, a educação molda as civilizações desenvolvidas ou em desenvolvimento.

Ou seja, em uma escrita submetida às mudanças, se a gênese dos processos educativos foi marcada pelo espontaneísmo e pelos rituais, com o passar dos séculos a educação vai recebendo novos contornos ocorrendo substituições nas formas organizadas e sistematizadas de educar os indivíduos. A educação se traduzia para os leitores dos manuais de HE como instrumento para unificar, disciplinar, homogeneizar, moralizar e mudar a sociedade.

Trata-se de um discurso *salvacionista* no qual a educação é vista como meio para moldar a sociedade porque é sua *guardiã*. É descrita como caminho para a democracia, sendo direito de todos (principalmente dos mais jovens) e dever do Estado. E, quando ensinada pelos professores-autores enseja as condições ideais ao equilíbrio, a manutenção, o aprimoramento e o progresso das sociedades. Pensar em educação é pensar em sociedades desenvolvidas (evoluídas). As descrições, portanto, deixam emergir a crença no poder da educação como fenômeno inerente à vida e à transformação social.

E, o retorno ao passado, às histórias das educações, aparece como uma forma de comprovar as possibilidades de mudança e evolução da humanidade.

Dessa forma, os discursos sobre educação presentes nos manuais a tornam medida do homem e medida do progresso da sociedade, por isso, conduzem a história e a escrita da HE. A educação realiza a vida do homem e se traduz como promessa necessária da continuidade humana.

3.2.2 CIVILIZAÇÕES

Em algumas passagens iniciais dos textos, como podemos verificar no quadro a seguir, encontram-se justificativas sobre a importância da história das civilizações para o estudo da HE:

AUTOR	SENTIDOS ATRIBUIDOS À CIVILIZAÇÃO
Paul Monroe	<i>“O grande problema no estudo da História da Educação está na coordenação de suficiente material histórico para dar corpo ao assunto em estudo e indicar afinidade entre a história ou vida social e educação.” (p. XV);</i>
Afrânio Peixoto	<i>“A história da civilização é a história dos resultados da educação...” (p.08);</i> <i>“A história da educação é a história analítica e íntima da civilização humana. O que por alto, superficial e sinteticamente, em linhas gerais, no relevo e nas depressões de uma perspectiva distante, política e econômica, é a história da civilização, - miudamente, em traços pequenos, profundos e exatos, com a proximidade averigüável das causas e consequências, uma explicando a outra, é a história da educação.” (p.09);</i>
René Hubert	<i>“A grande lição da história da pedagogia é que cada sistema de educação durou porque não tinha nada de arbitrário” [...]. Se o sistema mudou, é porque a própria sociedade mudou. (p.04);</i> <i>“Não se trata, pois, de pedir modelos à história, mas de convencer-se, por seu estudo, de que cada sociedade é levada a construir o sistema pedagógico que convém a suas necessidades, a seu espírito, e, mais ainda que a suas necessidades materiais, a suas concepções do</i>

	<i>homem e à vontade de preservá-las.” (p.04);</i>
Theobaldo Miranda Santos	“Ela [a HP] representa antes consequência de vida dominante em cada época, pois o que define os sistemas educativos não são os seus meios e sim os seus ideais.” (p.21-22).
Lorenzo Luzuriaga	<i>“Tratou-se de relacionar educação e as concepções sociais e culturais de cada momento histórico. A educação, com efeito, não é algo isolado, abstrato, mas está relacionada estreitamente com a sociedade e cultura de cada época. Estas produzem ideias e tipos humanos que a educação trata de realizar.” (p. XV);</i>

QUADRO 9 – SENTIDOS ATRIBUIDOS À CIVILIZAÇÃO
 FONTE: OPUS CITATUM

Várias reflexões sobre a educação presentes nos textos da HE partem fundamentalmente da ideia de ter de transmitir e perpetuar a experiência humana. Contudo, o que se faz transmitir e perpetuar nestas escritas não é a soma de tudo o que foi vivido e produzido por homens, mas, apenas o que ao longo dos séculos permaneceu. Tudo aquilo que prosseguiu existindo na forma pública, memorável e modelar. Tudo o que se cristalizou por meio das obras consideradas admiráveis, dos homens tidos como grandiosos e das civilizações elevadas à condição de magníficas.

Importa destacar que sob a coadjuvação e a intertextualidade, a educação é vista pelos autores dos manuais de HE enquanto o único meio capaz de criar possibilidades de desenvolvimento das civilizações. Destarte, no território dos consensos, observei que com relação à descrição das civilizações a educação é marcada por duas tendências: por um lado, por pressupostos de nacionalidade e civilidade (hábitos morais e sociais), e por outro, por um cosmopolitismo que atravessa as fronteiras do nacional.

Numa perspectiva cosmopolita, os autores tendem a descrever a educação e sua história (concepções, doutrinas, instituições) em diferentes sociedades, principalmente as ocidentais, a fim de demonstrar as modificações, as inquietações de uma sociabilidade considerada *universal*.

Repetem-se, portanto, descrições sobre tipos e concepções de educação em diferentes nações. Primeiro os autores recorrem às civilizações antigas, como a grega e a romana. Em seguida, são retratadas: a França, Itália, Alemanha, Es-

panha, Rússia, Inglaterra e Estados Unidos, abreviando distâncias e assemelhando os grandes centros urbanos, porém, em alguns momentos enaltecendo suas educações análogas.

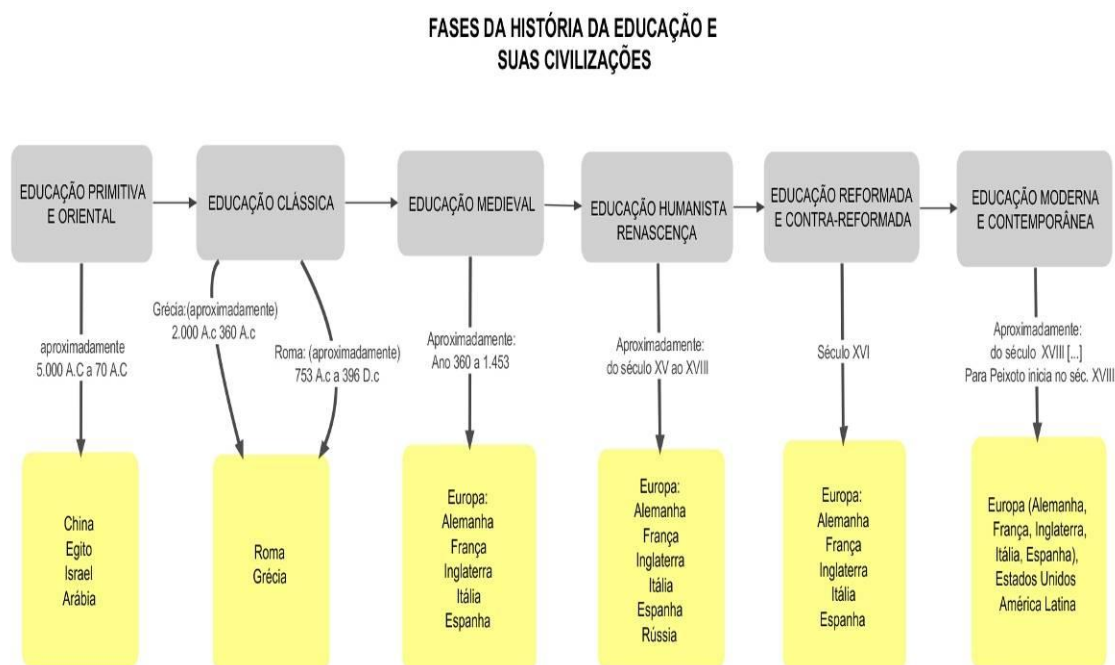
Dessa forma, evoca-se um DP apoiado na descrição da evolução da educação em diferentes sociedades, que quando exemplares, poderiam servir de modelo para aqueles que ainda não tinham alcançado tal desenvolvimento educacional.

Sucessivamente, como veremos a seguir, os futuros professores brasileiros tinham contato com outras civilizações e culturas, como também, com outras ideias e formas de educar para além do que conheciam. Os autores oferecem aos professores uma diversidade de visões de mundo, tendo como ponto de partida, descrições sobre a educação com vistas a uma harmonia e unidade internacional, porém, como ponto de chegada, um olhar para o desenvolvimento nacional. Contudo, o *inverso* também é aceito nas escritas: ponto de partida o desenvolvimento nacional e ponto de chegada à unidade internacional.

Ou seja, na intertextualidade a educação influenciou e ao mesmo tempo influenciou vários fatores, como a política, a economia, a estrutura social e a cultura das civilizações. E, por isso, sempre que se analisavam as mudanças ocorridas na educação, se evocava a vida nas sociedades, e *vice-versa*.

Nestes termos, ao organizar os textos a partir da reconstituição de reconhecidas civilizações em seus contextos históricos (culturais e sociais), os autores revelam a busca por respostas a anseios idealizados de renovação e de progresso social. Logo, a descrição parte sempre de algumas civilizações que se destacaram em diferentes fases, numa ordem linear e cronologicamente definida, como podemos observar na rede a seguir elaborada a partir da análise feita dos manuais (REDE VI):

REDE VI



Como podemos observar na configuração da rede VI, a gênese dos processos educativos foi descrita a partir dos povos considerados primitivos. Justificou Luzuriaga, neste sentido, que existe educação desde que “há homens sobre a Terra; e hoje se calcula que a vida deles começou há uns 3000 séculos. [...] A maior parte, pois, da vida humana, transcorreu na fase primitiva ou pré-histórica” (1963, p. 11).

De forma geral, segundo os professores-autores, nas sociedades primitivas de selvagens e de bárbaros a educação era simples e rudimentar por não haver escolas e nem métodos educativos, sendo a característica essencial do processo educacional destes povos a aquisição prática de experiências.

A interpretação proposta para os professores, tomando de empréstimo as palavras de Voltaire (1963), é que os povos primitivos foram *o princípio da vida civilizada* (e educativa). No imaginário dos autores a educação possui sua gênese nos povos primitivos, logo, não há conflitos nem enfrentamentos com relação a

esta questão já que se confirma em todos os manuais de HE. Destarte, o estudo das civilizações primitivas significava um meio dos professores compreenderem os estágios posteriores e mais complexos da atividade educacional.

Dos povos primitivos, os autores seguem cronológica e linearmente para as descrições dos povos antigos (clássicos), principalmente da Grécia e de Roma. Os autores concordam que com estes povos o conceito de civilização recebeu um importante sentido – da sociedade que passa a formar cidades, que possui divisão de trabalho, que cria seu sistema de ensino e suas escolas.

Dessa maneira, é possível observar que ao mesmo tempo em que eram mostrados aos professores os fundamentos da civilização grega e romana, o DP exaltava os ideais de civilidade por meio de textos que descreviam um tipo de educação que tinha por intenção formar o homem ideal.

Confirmando esta preposição, escreveu Monroe que o progresso social floresceu em virtude da liberdade da organização da sociedade grega que se destinava “ao desenvolvimento de todos os aspectos da personalidade e do apreço em que eram tidas todas as formas de expressão do valor individual.” (1939, p. 35). Hubert atribuiu à educação grega a formação do homem “para as funções da vida particular e pública, o orador e o homem de Estado.” (1957, p. 22). E, tornando mais bela a narrativa, ao citar os poemas de Homero (“Ilíada e Odisséia”), Miranda Santos descreveu a educação grega como instrumento transformador da criança em homem de ação e de sabedoria.

Sobre a educação em Roma, Peixoto descreveu que se desejava a “saúde do corpo e da alma, formulada na frase de JUVENAL: *mens sana corpore sano*” (1942, p. 68). E, acrescentou que a excelência desta civilização apresentou-se na política e na jurisprudência. Luzuriga, resumidamente escreveu que as principais características de Roma foram: no humano, a valorização da ação; no político, a acentuação do poder; no social, a afirmação do individual e do “familiar” junto ao Estado; na cultura, criação do direito; e na educação, o hábito e o exercício (1963, p. 58).

O que se observa, a partir da transcrição destes trechos, é que o DP aponta para a educação como responsável por estabelecer o conceito de civilidade porque pela primeira vez, segundo os autores, se oportunizou o desenvolvimento individual. A consequência é uma escrita apoiada na ideia do progresso da civili-

zação por meio da educação, e também, do desejo desse mesmo progresso para o presente.

Com as definições da educação dos povos primitivos, da educação romana e da educação grega os autores, atravessando as fronteiras do nacional, ensinavam para os professores que a educação do presente provém do que se aprendeu no passado das civilizações. Os futuros professores eram levados a aprender que nas civilizações primitivas a educação do homem era transmitida por meio de ritos e rituais de convivência. Porém, nas descrições sobre a Grécia e Roma, a educação foi compreendida como fator de mudança e desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e políticas do homem.

Continuando a respeitar cronologicamente uma relação de datas e acontecimentos históricos, os autores dão seguimento à narrativa retratando a Idade Média. Sobre este período, de forma diferenciada, as descrições das civilizações ficaram subsumidas na composição dos textos, dando lugar à descrição das personalidades históricas, das instituições educativas e do período em questão.

Prevalece sobre o medievo, portanto, o uso do termo civilização num tom mais abrangente: civilização germânica, britânica, árabe, bem como o usual termo “Europa” para explicar a educação do período. Em alguns poucos trechos que retratam a constituição das instituições educativas medievais, como as universidades e os mosteiros, aparecem citados países como: Itália, Alemanha, França e Inglaterra.

Cumpre advertir que em relação à linguagem utilizada, os autores tendem a elevar a posição das civilizações medievais por criarem as universidades. Porém, com exceção do católico Miranda Santos, criticam a excessiva participação da Igreja neste período. E, em termos de educação criticam o descuido com as matérias realistas e científicas, o aspecto verbalista e memorístico dos métodos educativos, a rigorosa e punitiva disciplina, bem como, o caráter religioso (emotivo e abstrato).

Para o católico Miranda Santos, a Idade Média foi incompreendida e caluniada por historiadores e sociólogos *post-renascentistas*, que cobertos por um “véu negro”, “por ignorância ou má fé”, deixaram de perceber a importância deste período para a História (1945, p. 163). Com relação ao aspecto educacional, Miranda Santos utilizou o testemunho de Dilthey e Durkheim para sustentar a ideia

de ser a Idade Média um período de fomento e constituição das organizações escolares. Destacou o autor que não se tratava de reviver a Idade Média de forma lírica e romântica, mas, o que interessava era:

[...] tão somente o 'realismo' do espírito medieval, que se exprime no seu senso de unidade, de harmonia, de equilíbrio, de cooperação e de espiritualidade, em contraposição com o caráter dissociativo, desintegrador, revolucionário, particularista e materialista do espírito moderno. (MIRANDA SANTOS, 1945, p. 166).

Pode-se afirmar que o DP mantém intocável a participação da Igreja nos processos educativos da Idade Média. Logo, criticando ou enaltecendo o período, os autores ressaltam que no período medieval as mudanças ocorridas nos processos educativos, ou a sua conservação, foram ocasionadas por influência da religião.

Ao avançar nas descrições sobre o Renascimento, os autores enfatizam que a evolução das civilizações foi ocasionada por meio de um incremento de intervenção do Estado na educação, bem como, da introdução paulatina de novas ideias filosóficas e educacionais (baseadas no conhecimento científico). Para os professores é mostrado ainda que, com base numa ciência chegada à maturidade, surge um sistema científico que oferecia princípios universais (cosmopolitas) para a condução da vida e direção das sociedades.

Ou seja, os autores realçaram o advento da *ciência* e da *razão* que passaram a orientar o ensino, a escola e os seus métodos. As narrativas ainda sustentaram ideias liberais e nacionais que absorveriam, e ao mesmo tempo, dividiriam a educação. Assim, de um lado, os autores acompanharam a ideia da formação dos grandes Estados, mostrando-se entusiastas do desenvolvimento econômico e político, por terem sido responsáveis pelo crescimento comercial e industrial que gerou o desenvolvimento educacional (crescimento do número de escolas e universidades, oferta de ensino, gratuidade da educação). E, de outro lado, os autores, aliados à elite letrada de seu tempo, defenderam que esta mesma educação, gerada pelo Estado, seria o fenômeno de aperfeiçoamento e evolução social da nação.

O DP, neste caso, se caracteriza pelo redescobrimento da personalidade humana relacionada ao desenvolvimento da ciência que gera explicações e vi-

sões sobre os processos educativos, o desenvolvimento das invenções técnicas, como a imprensa, que facilitou a difusão da cultura e educação das massas, bem como o surgimento do Colégio ou escola secundária.

Assim, o sentido dado à civilização torna-se aprimorado por estar ligado a um quadro de desenvolvimento político, social e educativo deste contexto. E, sob possíveis fixações de leitura, o acontecimento político e social considerado o mais importante e significativo (do século XVIII), descrito por autores como Miranda Santos, Peixoto e Hubert, foi a Revolução Francesa. Principalmente as inferências de Hubert sobre o espírito revolucionário da França – descrito como projeto de renovação pedagógica universal e síntese de todas as tendências desenvolvidas no curso do século – tornariam este autor um *mediador* (dentre tantos) entre dimensões nacionais e cosmopolitas da HE.

Peixoto coloca em evidência para os leitores que a Revolução teve um significado “transcendente” para a educação: “a Igreja deixara cair, das mãos, o *contrôle* da educação pública, tomou-o o Estado...” (1942, p. 204). Contrariamente, para Miranda Santos, a Revolução Francesa nada fez de positivo para melhorar e expandir a educação popular, pois sua obra foi negativa e destruidora, principalmente para as ordens religiosas.

Mediante estas considerações, é possível observar que as ideias de civilidade aparecem nas descrições do significado transcendente da educação. Ou seja, os princípios da educação pública e nacional e da organização da instrução são entoados como condição para o desenvolvimento social e individual dos indivíduos. As ideias de civismo, de ordem social, portanto, tornam-se frequentes nas narrativas, pois advêm do olhar para as novas mudanças ocorridas nas formas de educar.

As descrições sobre o desenvolvimento das civilizações se encerram com o período moderno e contemporâneo. Sobre estes períodos os autores assemelham suas escritas ao enaltecer os princípios da educação universal, gratuita e obrigatória.

Ao adentrar no contexto do século XIX, são descritas algumas ascendentes civilizações, como os Estados Unidos que se destacou nos períodos entre guerras e revoluções. E, dentre as novas civilizações revelam-se o Brasil e os demais países da América Latina que sofriam as agruras pós-colonização.

Neste sentido, com Choppin (2002) passei a entender que ao valorizar a descrição das civilizações, os manuais de HE se revelaram *vetores* de ideias nacionais: pelo enaltecimento do Estado nacional como meio ideal para a organização política e educacional; pelas exigências de civismo por parte dos cidadãos, e porque estavam ligados aos discursos oficiais que se inscreviam num quadro nacional. Por outro lado, apesar de serem divulgadores de discursos nacionalistas, os manuais se acostumaram a transcender suas fronteiras se relacionando com os modelos internacionais.

Utilizando-me das palavras de Luzuriaga para concluir esta questão, é possível perceber os autores defendem e mostram aos professores que, historicamente, instituiu-se um movimento de *ação e reação* entre sociedade e educação, entre esta e a cultura, e entre as nações.

3.2.2.1 O SENTIDO DAS CIVILIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma das frases mais interessantes, a nosso ver, que resume a importância do estudo das civilizações na HE foi escrita por Peixoto: “A historia da civilização é a historia dos resultados da educação...” (1942, p. 8). Esta frase nos inspira a terminar este subitem refletindo sobre algumas questões que chamam atenção com relação à formação de professores: o sentido do termo civilização e a relação entre civilidade e o significado de ser “civilizado”, presentes nos textos de HE.

O termo civilização (sinônimo de sociedade) é tecido como lugar onde habitam grupos de pessoas que convivem num determinado período de tempo e espaço, com características culturais, sociais, políticas, econômicas peculiares. Por sua vez, as diferenças entre as civilizações são amenizadas pela presença do principal fator que promove mudanças: *a educação*.

Tanto pelo viés de uma visão cosmopolita, como pelos pressupostos de nacionalidade e civilidade, são os processos educativos que fazem com que ocorra o progresso e evolução das civilizações. Este argumento é visível desde a proposta de leitura das primeiras páginas dos manuais, nas descrições dos povos

primitivos, até chegar às páginas finais, nas sociedades consideradas modernas ou contemporâneas.

É importante observar, neste sentido, que as interpretações feitas pelos autores poderiam provocar leituras previsíveis nos professores, pois todo texto didático busca fixar uma forma de ler o texto. E, a legitimação do processo de leitura se traduz pelo encadeamento de textos que desprezam alguns acontecimentos da história em favor de outros, a fim de mostrar o percurso evolutivo das sociedades.

Toda leitura tem sua história, afirma Orlandi (2009, p. 213). A legitimação do processo histórico da leitura se faz de forma variada, alicerçada em questões como: que sentidos atribuir ao texto, ou, como o texto deve ser compreendido. Assim sendo, na Igreja Cristã, lembra a autora, a leitura competente está a cargo do teólogo, no Direito, do jurista, na Escola, do professor.

Penso dessa forma, que os manuais de HE foram preparados para conduzir a leitura do professor com a finalidade de observar que, progressivamente, as sociedades evoluíram de um estágio rudimentar para um estágio mais complexo, principalmente pelo desenvolvimento de um conjunto de aspectos peculiares à vida intelectual, material, artística e moral. Logo, no conjunto de lições sobre as civilizações, os dispositivos que orientam a leitura dos professores: *educação grega*, *educação romana*, *educação medieval*, *educação no renascimento*, visavam manter, regularmente, as ordens separadas. O dispositivo *medieval*, por exemplo, traduziu-se através da retórica da religião e do poder da igreja sobre a educação nos países europeus. Ao passo que o dispositivo *renascimento* se apresentou como proclamador da educação enquanto direito universal para as civilizações.

Cabe ressaltar que o uso destes dispositivos que se repetem entre os manuais, ocasiona um sistema de regras de enunciados que produzem a FD – representada pelo domínio dos períodos históricos sobre a evolução das sociedades. E, apoiados nestes dispositivos, os textos de HE revelam interpretações anacrônicas dos acontecimentos ligados à educação e sua história, pois as descrições conduzem o leitor a representar a saga da civilização na sua evolução rumo à modernidade. Uma modernidade que se tornava sinônimo de emancipação e progresso, sendo representada pelo desenvolvimento do ser humano em meio aos processos educativos.

Na visão dos autores a civilização é um processo que deveria prosseguir. Esse sentido absorve os valores morais e os costumes, a convivência social, a ordem. Ou seja, transcorre nas narrativas que uma civilização evolui quando elimina o que é bárbaro e irracional. E, é essa ordem social, promovida pela educação, que determina as mudanças no curso da história. Daí é possível extrair um conceito de civilização ligado ao crescimento e desenvolvimento das ciências, e por que não dizer, dos costumes e boas maneiras.

Na mesma chave de análise, não se pode deixar de mencionar que é mostrado aos professores que as civilizações educadas, refinadas, estavam localizadas no continente europeu, e mais tarde na ascendente América do Norte (nos Estados Unidos, particularmente). Estas civilizações (ocidentais) parecem ser as únicas com intenções de expansão e pretensões universalistas. Contudo, os “novos mundos”, como os países da América Latina, o Brasil no caso da análise feita por Peixoto e Miranda Santos, seriam considerados civilizações ainda ineducadas. Isto se justifica porque a descoberta destas civilizações, mesmo provocando grande impacto a partir da Renascença, continuaria a ser concebida (pela Europa, principalmente) com base em “formulações monstruosas ou paradisíacas.” (MIRANDA, 2006, p. 342).

É importante ressaltar que as civilizações consideradas mais adiantadas, mesmo com certas diferenças, foram consideradas representantes de uma vida civilizada, de homens civilizados. Nesta perspectiva, a HE evoca não apenas a ideia de civilização enquanto lugar (região ou país), mas converte o termo em *civilidade* e, por conseguinte, na ideia de homem *civilizado*, porque as sociedades narradas criaram preceitos (relacionados a maneiras, atitudes, comportamentos) com o objetivo de nortear as relações entre grupos e pessoas.

A ideia de civilidade aparece quando os autores afirmam aos futuros professores que homens educados são aqueles que possuem boas maneiras e atitudes para viver em sociedade. Destarte, concorre nas narrativas um DP que contrapõe a ideia de homem civilizado e primitivo. O civilizado é o homem educado, sensível, ativo e virtuoso, logo, é aquele que frequenta escolas, que participa da vida social e respeita os preceitos morais (condutas e atitudes) em sociedade. E, os primitivos seriam considerados os inferiores, os instintivos, os rústicos e ineducados, por apenas reproduzirem práticas sociais.

Quando se alarga o olhar para as civilizações por meio dos manuais de HE, está se propondo aos futuros professores brasileiros soluções pedagógicas tendo a educação como elemento mais importante do que a política, a justiça, a economia, a fim de (re)organizar a nação. Dessa forma, ao professor restava se sentir preparado para ensinar que era possível tornar o Brasil uma civilização (educada) com vista à “civildade” do povo. É o professor que, na relação com o processo de ensino aprendizagem, se tornava o arauto da civilização, o oposto do bárbaro, e o responsável por formar indivíduos que, por sua vez, respeitassem a ordem, fossem laboriosos e asseados, e que valorizassem a educação nacional e os valores pátrios – qualidades que somente se adquiria por meio da educação.

Seriam, portanto, estas as ideias sobre o passado das civilizações que um futuro professor necessitava assimilar a partir da HE proposta nos manuais.

3.2.3 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

No quadro a seguir, apresentamos algumas considerações presentes nos manuais, que afirmam a importância da relação entre o passado das instituições educativas para a HE:

AUTOR	SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS
Paul Monroe	<i>“[...] tornar evidente a relação entre o desenvolvimento das instituições de educação e outros aspetos [sic] da História da Educação” (p.XVI);</i>
Afrânio Peixoto	“A história da educação tem, até agora, três grandes épocas, mais ou menos delimitadas: I- <i>Antiga</i> , [...]. Dos primeiros dias arcaicos ao fim do mundo greco-romano: em 529 JUSTINIANO fecha as escolas pagãs. II- <i>Medieval e moderna</i> , [...]. De 529, em que São Bento funda o seu mosteiro, [...]. III- Contemporânea, obrigatória, do Povo e pelo Estado. A Revolução Francesa, de 1789, atribuiu ao Estado, que o assumiu por toda a parte, o <i>contrôle</i> da educação.” (p.17-18);

	<p>“[...] o fim da escola é o homem de bem, é o bom cidadão.” (p.250);</p> <p>“[...] a escola deve apenas ser o ambiente, tão favorável quanto possível, ao desenvolvimento natural da criança.” (p.259);</p>
René Hubert	<p><i>“Estamos hoje convencidos de que as instituições de ensino devem ser tidas principalmente como fenômenos sociais e dependem, por consequência, da ciência das sociedades humanas.”</i> (prefácio, s.n);</p>
Theobaldo Miranda Santos	<p>“O objetivo deste compêndio é examinar as doutrinas pedagógicas e as instituições educativas em seu desenvolvimento histórico.” (p.19);</p>
Lorenzo Luzuriaga	<p><i>“Não se trata, pois, de trabalho erudito ou de investigação, senão antes de esforço para expor na forma mais clara e precisa possível o desenvolvimento das idéias e das instituições pedagógicas.”</i> (p.XV);</p>

QUADRO 10 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS
 FONTE: OPUS CITATUM

Denominadas instituições educativas ou escolas, estas são convertidas nas narrativas em espaços institucionalizados associados ao desenvolvimento das civilizações. Nesta proporção de significância, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade.

O que pudemos observar é que emergem dos manuais relatos sobre a importância das instituições educativas para a HE levando-se em consideração duas dimensões inter-relacionadas: a) *física*, por meio da utilização de imagens e narrativas que mostram as estruturas arquitetônicas dos edifícios que materializam em sua composição as opções, as concepções e valores em diferentes contextos (como vimos no capítulo 2); b) *humana*: descrições das instituições em relação às ideias educativas, às práticas escolares e às relações de poder.

As instituições educativas são descritas da antiguidade até o período moderno e contemporâneo. Obviamente, as descrições sobre as escolas não iniciam pelos povos primitivos, pois estes foram considerados rudimentares justamente devido à falta de organização de sistemas de ensino e de instituições educativas.

Assim sendo, os autores dos manuais tornam-se unânimes ao afirmar que as escolas nasceram na Antiguidade Clássica, especificamente na civilização grega, e exaltam as qualidades do desenvolvimento da escola em Roma por ter organizado as primeiras escolas elementares. Para Peixoto, neste sentido, as escolas romanas podiam ser consideradas de “primeiro, segundo e terceiro graus”, ou “como dizemos hoje, primarias, secundarias, superiores” (1942, p. 70).

Diante do exposto, observou-se que criar sentidos com os quais os futuros professores pudessem se identificar foi uma estratégia clara na composição dos significados sobre as instituições educativas. Assim, um léxico sobre a escola, sobre as modalidades de ensino inexistentes nos contextos descritos, como a utilização de terminologias: “escola elementar”, “escola de primeiro grau”, seria anacronicamente usado por Peixoto e pelos demais autores em algumas descrições, a fim de tornar mais próximo dos leitores (do presente) o passado educativo.

Com a descrição da fundação das universidades medievais os discursos sobre a importância das instituições se sobressaem. As universidades na HE representaram o ápice do desenvolvimento educacional (da sabedoria) das civilizações. Nesta perspectiva, Hubert e Miranda Santos descreveram que a Universidade medieval foi um agrupamento corporativo de professores e alunos. Nestes termos, a universidade não se configurava apenas como um edifício, um estabelecimento, mas como uma sociedade de homens unidos por um espírito comum voltados às mesmas tarefas.

Não há por parte dos autores cuidados metodológicos (historiográficos) para retratar as instituições, pois na maior parte das descrições prevalece um tom laudatório e apologético. E, em alguns momentos, a escrita da HE se subordina as formações acadêmicas e experiências dos seus autores. Nestes termos, o médico Peixoto, resumiria a presença das universidades na HE da seguinte maneira:

Nas Universidades dominam, aquí e alí, certos estudos: em Salerno e Monpilher prima a medicina; de Padua mesmo parte a medicina moderna, com a Anatomia de VESALE, o ensino clínico de DI MONTI: aluno daí, HARVEY descobre a circulação do sangue; aí funda MORGAGNI a anatomia patológica. (1942, p. 125).

Com o Renascimento, as descrições repousam sobre a Europa (principalmente França, Inglaterra, Alemanha, Espanha, Itália) e seus colégios humanistas.

Sobre este período, Monroe deu ênfase à estrutura física e humana de uma série de instituições educativas: o desenvolvimento das universidades, as escolas públicas inglesas, as escolas de gramática americana, as escolas dos jesuítas e as escolas da corte e da nobreza.

De importância indiscutível, porém consideradas de iniciativa isolada por Miranda Santos, algumas escolas renascentistas inovaram as práticas escolares, como a escola de Vitorino de Feltre na Itália, as escolas dos Irmãos da Vida Comum, na Holanda, e a fundação das “célebres Escolas de Poetas (*poetenschulen*), na Alemanha e na Austria.” (1945, p. 252)

Após o Renascimento nos manuais segue a descrição das escolas no contexto da Reforma Protestante, da Contra-Reforma e da Revolução Francesa. Sobre a Reforma, o católico Miranda Santos citando Monroe adverte não ser verdade que esta teria criado a educação primária popular e elevado o nível cultural da sociedade, ou ainda, que teria aumentado o número de escolas elementares. Porém, o autor admite que a Reforma secularizou a administração escolar e subordinou a educação ao controle do Estado. É interessante destacar, assim como Vieira, que o católico Miranda Santos apresenta Monroe como educador protestante, porém usa-o para desqualificar a educação preconizada pela Reforma (2011, p. 98).

E, nas descrições sobre a Revolução Francesa, a escola “é” causa e consequência de mudanças ocorridas nas civilizações. Com esta afirmação, Hubert enalteceu a criação das Escolas de Saúde, da Escola Normal Superior, da Escola Central de Obras Públicas, e da Escola Especial de Línguas Orientais.

Com a transcrição dos trechos dos manuais até agora apresentados, nos deparamos com um apelo à recuperação do passado por meio da reconstituição das rotas de instituições escolares. Logo, os autores buscam exemplificar para os professores que o desenvolvimento e progresso da sociedade dependiam da construção de escolas para atender as diferentes demandas existentes. São discursos que tratam de adequar à escola a um projeto social (civilizador) sendo a educação formal ou acadêmica sua função primordial.

Ao chegar à descrição dos períodos considerados modernos e contemporâneos, principalmente ao adentrar o século XVIII, emergem nos manuais considerações acerca da organização da instrução pública – da escola primária à uni-

versidade. Dessa forma, por ser o *saber* e a *instrução* os componentes fundantes das instituições educativas, justificam-se descrições sobre escolas normais, colégios e universidades (ou sobre a sua ausência).

Não há confronto entre os professores-autores sobre a importância da educação nacional, gratuita e obrigatória. Logo, a FD da HE é delineada pela modulação de vozes favoráveis a um conjunto de instituições que vão surgindo e possibilitando o acesso ao conhecimento e a instrução nas sociedades.

Dessa maneira, para Monroe, na proeminência de uma educação liberal, as escolas, colégios e universidades passaram a primar pelos estudos científicos. A seu tempo, o autor escreveu que em seu país, por meio das escolas secundárias, profissionais; por meio dos colégios de comércio e das escolas de ciências aplicadas, ou iniciadas no ensino superior; o sistema educacional estava respondendo à exigência social feita à educação (1939, p. 445).

Importa destacar que os autores elevam a posição dos Estados Unidos devido à implantação de escolas e sistemas de ensino a partir do século XIX. É o que revela, por exemplo, Luzuriaga, ao mencionar que para desenvolver a educação nos Estados Unidos, na primeira parte do século XIX, “lutou-se em todos os Estados pelo estabelecimento de sistemas de educação pública” (163, p. 189). E, citando Cubberley em “The History of education” [A História da Educação], advertiu que foram sete pontos conquistados:

- 1) manutenção das escolas com fundo público; 2) eliminação da idéia de escola pública como escola de pobres; 3) gratuidade completa da educação pública; 4) supressão do confessionalismo; 5) inspeção e controle do estado; 6) extensão do sistema escolar; 7) criação das universidades de Estado. (1963, p. 189).

Adentrando o século XX, na escrita da HE o traço mais marcante recai sobre as descrições do movimento das escolas novas (como veremos no subitem 3.2.4.3). Contudo, as descrições sobre as instituições educativas do período (contemporâneo) não seriam qualificadas apenas como positivas. A falta de escolas, o analfabetismo, bem como um atraso no desenvolvimento educativo de determinados países como os da América Latina seriam descritos por alguns autores. Por isso, a seguir apresentamos algumas considerações elaboradas por Luzuriaga,

Peixoto e Miranda Santos que, por conhecerem estes contextos, enfatizam o atraso e o pouco acesso da população às escolas.

Sobre as “Repúblicas hispano-americanas”, de língua espanhola (Argentina, Chile, México, Uruguai e Venezuela), Luzuriaga advertiu que a educação secundária e profissional ficou “atrasada”, e o ensino superior também não obtivera “êxito” (1963, p. 191). Da mesma forma Peixoto, metaforicamente, critica a ineducação da América Latina:

Parecem-se, bem que independam. Sismos de terra e do homem, explicados pela natureza vulcânica de toda a cordilheira de montanhas que beira o Pacífico e pela natureza rude, ineducada, de toda a descendência latina na América. O contraste com a América inglesa é frisante: pela educação está ela *leaderando* o mundo; a América Latina é pasto do caudilhismo militar e civil, que não sabe governar-se, e, na ambição do poder, - mando e usufruto dos bens públicos, - destrói a ordem interna ou *pêlea* com os vizinhos do continente, continuamente... (1942, p. 269).

A história das instituições educativas no Brasil seria narrada por Miranda Santos e Peixoto, desde os tempos da Colônia. Segundo os autores, esta história se iniciou com a participação dos jesuítas na fundação de escolas. Neste sentido, Miranda Santos escreveu que, à medida que os jesuítas catequizavam e ensinavam, iam expandindo a civilização. Seus colégios eram “centros de irradiação social, econômica e espiritual.” (1945, p. 554)

Os dois autores seguiriam descrevendo que com a expulsão da Companhia de Jesus, em 1759, o Brasil passou a viver um desastre educacional. Como ressaltou Miranda Santos, numa tentativa “malograda de substituir as escolas da Companhia de Jesus, o Marquês de Pombal cria, em 1759, classes elementares”, entre outras escolas influenciadas pelo enciclopedismo, e que sob os princípios das reformas pombalinas lavrariam a “sentença de morte da colônia” (1945, p. 556-7). Dessa forma, Miranda Santos afirmou para seus leitores que as instituições escolares que se fundaram, a partir da expulsão dos jesuítas, jamais poderiam substituir as escolas bem organizadas da Companhia de Jesus.

Os problemas educacionais continuariam com a Monarquia, e refletiriam drasticamente sobre suas escolas. Segundo Peixoto, no ano de 1857 o Brasil possuía 2.595 escolas públicas primárias, com 70.000 alunos. E, só em 1877 “so-

brevem decretos dando novos regulamentos às escolas primárias da Corte” (1942, p. 295). Continuando sua descrição estatística, o autor acrescentaria que no ano de 1886 havia no Brasil 6.605 escolas públicas primárias, com 213.670 alunos.

Estes dados apresentados por Peixoto seriam utilizados para justificar aos professores sua crítica ao descaso com a educação nacional. E, em interlocução com Pires de Almeida (“L’instruction publique au Brésil”), o autor ressaltaria: “É incontestável que, comparados os algarismos da população com os das crianças matriculadas nas escolas, o ensino primário no Brasil não deixa de estar em desarmonia com o lugar que este país ocupa entre os povos cultos”. (1942, p. 304-5)

Crítico contundente, Peixoto apresentou quadros comparativos entre países europeus, latino-americanos, Estados Unidos e Brasil, mostrando índices de analfabetismo e as poucas escolas existentes (principalmente no Brasil):

Em 1940 para uma população de 40 milhões havia 78 mil professores, 40 mil escolas, 3.205.675 alunos matriculados: sendo a quota de meninos em idade escolar, de mais de 20%, dista muito dos 8 milhões, que devemos desejar...

A título informativo, comparemos:

PAISES	IDADES	ANO	% DE ANALF.
Suecia.	Todas	1933	0,01
Dinamarca.	”	1914	0,02
Alemanha	”	1917	0,03
Noruega	”	1925	0,10
Suiça	”	1928	0,10
Holanda	”	1930	0,10
Inglaterra	”	1933	0,30
Estados Unidos.	— 10 anos	1920	4,30
Estados Unidos.	+ 10 anos	1920	4,30
França.	Todas	1930	8,40

PAISES	IDADES	ANO	% DE ANALF.
Australia	„	1921	15,20
Russia	„	1931	25,00
Italia	„	1921	27,00
Argentina	6-14 anos	1921	27,00
Uruguai	Todas	1908	39,80
Cuba	10 anos	1919	52,40
Grecia	Todas	1907	57,20
Espanha	„	1920	63,00
Portugal	„	1920	68,00
Brasil	„	1920	70,60
China	„	1925	80,00
India	„	1921	92,00
Egito	„	1920	92,10

FIGURA 82 – QUADROS COMPARATIVOS DE ANALFABETISMO ENTRE NAÇÕES
 FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, P.312-3, 1942

Mesmo depois de proclamada a República, a falta de escolas continuaria a dar o *tom* das escritas sobre a HE brasileira, tanto no manual de Peixoto como no de Miranda Santos. Contudo, a educação seguiu deplorável, exceto por Anísio Teixeira, que segundo Peixoto, reformou o ensino em quatro anos, edificando várias escolas.

Para Miranda Santos o problema da educação nacional estava nas próprias características psicológicas dos brasileiros: a falta de objetividade e a visão romântica das coisas, que teria feito com que se perdesse a noção exata da realidade do país, e se transplantasse “para o nosso meio doutrinas e instituições de outros povos mais ricos e adiantados, provocando, entre nós, a dissociação entre o espírito e a terra, o divórcio entre a lei e o fato, [...]” (1945, p. 566). Provavelmente uma crítica tecida aos modelos de escola ativa, propagados nos Estados Unidos e Europa, e implantados posteriormente no Brasil.

E, assim como Peixoto, Miranda Santos escreveu que durante o período republicano, sobretudo em seu início, o desenvolvimento da educação popular foi “lento”, ocorrendo apenas algumas poucas reformas de ensino secundário e superior. Somente na década de 1930, sob uma atmosfera de “sadio patriotismo” e de renovação, que animou um plano político-social é que aparecem novas ideias e *novos homens* (Anísio Teixeira, Francisco Campos, Gustavo Capanema, entre outros).

Preocupamo-nos em apresentar estas narrativas dos manuais brasileiros a fim de mostrar que se evidenciam discursos que buscavam afirmar ser a organização das instituições educativas mediadas, necessariamente, por projetos do Estado ou por educadores e políticos que viam a educação como fator de mudança. Neste sentido, os professores se deparavam com a ideia de ser a escola um reflexo das relações hierárquicas e de poder que se estabelecem nas sociedades.

Criticar a escola faz parte dos recursos do DP. No caso de Miranda Santos, Peixoto e Luzuriaga as críticas foram utilizadas de maneira a demonstrar que, se de um lado ocorriam muitas limitações impostas pelas poucas ações governamentais para consolidação de escolas, pela desvalorização do professorado, pelo crescente analfabetismo, de outro lado, se pensava na possibilidade real da escola cumprindo sua missão social: tornar os alunos cidadãos melhores para conviver em sociedade.

3.2.3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Em curso ministrado em 1905, mais tarde publicado sob o título *“L’évolution pédagogique en France”*, Durkheim já afirmava que a história permitia conhecer e compreender o sistema escolar. Segundo o sociólogo a história permitia entender quem nos precedeu pois somos herdeiros do passado: *“Assim, a história nos permitirá não apenas estabelecer nossos princípios, mas também eventualmente descobrir aqueles dos nossos antecessores dos quais é importante tomarmos consciência, visto que somos seus herdeiros.”* (DURKHEIM, 1904-1905, p. 17 [tradução nossa]) (DURKHEIM, 1904-1905, p. 17)¹³⁴.

Longe de responder a uma simples curiosidade, o conhecimento histórico para o sociólogo Durkheim permitia chegar a “resultados práticos, dirigir o futuro do ensino e, para os futuros professores sem os quais nenhuma reforma pode ser

¹³⁴ DURKHEIM, Emile. L'histoire de l'enseignement secondaire en France - Intérêt pédagogique de la question. In : *“L’évolution pédagogique em France”*. (Cours pour les candidats à l’Agréation prononcé en 1904-1905). Esta é uma edição eletrônica da obra, p.10-18, 1904-1905. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html>.

feita” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 7-8)¹³⁵. Contudo, a obra de Durkheim, independentemente dos interesses apresentados, não estava isenta de ambiguidades:

[...] concepção restritiva e positivista de causalidade, noção de forma reduzida à forma ‘exterior’ e integrada à explicação causal pela ‘morfologia’, e, ao mesmo tempo, recurso à funcionalidade e à analogia biológica (aqui, as noções de ‘evolução’, de ‘germe’, etc.) [...]. (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 9).

A exemplo desta questão proposta por Vicent *et al* sobre as ideias de Durkheim, parece que os manuais de HE preservaram estas ambiguidades relativas às noções de *causalidade*, de *analogias evolutivas* e de *funcionalidade* quando retratam o passado das instituições educativas.

Com relação às *analogias evolutivas*, como vimos, os autores mostram a cada período histórico um conjunto de novas instituições, num movimento que quer propiciar aos professores a revisão entre as ações passadas, ocorridas nas instituições e em seu corpo social, e as ações de um presente de realizações e indagações.

Dessa forma, na multiplicidade de tempos e espaços e de suas práticas, os autores escrevem sobre a invenção da escola e sobre suas mudanças que vão desde questões físicas (materiais) que configuram, por exemplo, as arquiteturas escolares, às questões humanas – pedagógicas e administrativas – dos métodos, das práticas escolares e da formação docente.

Perpassam pelos manuais descrições sobre a escola grega, considerada ponto de partida, sobre a criação e desenvolvimento das grandes universidades e a criação e ampliação dos colégios e escolas secundárias. Essas considerações faziam com que o professor acompanhasse as transformações que materializavam diferentes significados evolutivos à vida humana. E, neste percurso, se afirmava que o desenvolvimento das escolas seguiria até o período moderno e contemporâneo, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, porém, a falta das

¹³⁵ VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história da forma escolar. Tradução de: VIDAL, Diana Gonçalves. In: “Educação em Revista”. Belo Horizonte, n. 33, p. 07-47, jun/2001.

mesmas estaria relacionada às novas civilizações como o Brasil e demais países latino-americanos.

É uma visão que impõe aos professores rupturas, se apoiando em incessantes anacronismos: de uma escola que nasce na antiguidade, que se desenvolve no medievo (porém com limitações), e se torna diferenciada a partir do renascimento. Há, dessa maneira, um excessivo esquematismo nas descrições, dando margem para interpretações reducionistas e fracionadas.

Esta forma de organizar os textos, apoiada em relatos ou recitações de alguns acontecimentos, ou ainda, de citações e paráfrases entre os próprios autores dos manuais de HE, reafirmando a coadjuvação e a intertextualidade, revelava a importância de mostrar aos professores que, ao longo dos séculos, existiram escolas primárias, secundárias e superiores que colaboraram significativamente para que algumas sociedades se desenvolvessem mais do que outras. Ou seja, a presença de escolas nas civilizações contribuía para entender que estes espaços, socialmente construídos, interferiam de forma significativa na formação e, por conseguinte, na ação dos sujeitos.

Com esta questão sobre o desenvolvimento das sociedades passei a refletir sobre a noção de *causalidade* presente nas descrições sobre as escolas do passado. Neste sentido, entendo que nos textos de HE, as escolas significam, necessariamente, as estruturas *materiais* e *humanas* que serviram às realizações de interesse social e político para o desenvolvimento das grandes sociedades. Nesta medida, quanto maior o número de instituições educativas criadas e mantidas pelo Estado, maior seria o desenvolvimento e aperfeiçoamento das civilizações.

E, de certa forma, pela proposta formativa que apresentam, pelo conjunto de valores e regras que possuem que geram disciplinamento, e pela adesão de seus membros, as instituições educativas provocam na escrita da HE a preservação de uma memória institucional a partir das relações vividas em tempos e espaços diferenciados e rememorados. Ao mesmo tempo, produzem discursos sobre suas estruturas, pessoas, currículos, métodos, em nome do *novo*, da mudança e da inovação pedagógica.

Qual é, portanto, a *função* da escola para os professores? O que os manuais de HE buscavam mostrar?

É importante destacar que as escolas do passado não estão presentes por acaso nos textos de HE. As narrativas conduzem o professor a compreender que ensinar e aprender são dois processos que, fundamentalmente, se desenvolvem nas escolas. *Ensinar* constitui um propósito da escola que exige a mobilização de uma significativa variedade de conhecimentos. E *aprender* é o propósito da vida escolar com vistas à formação e ação social.

Sob esta condição, a função social da escola apresenta-se nos manuais como apropriação e sistematização do conhecimento, onde a aprendizagem deveria estar sempre presente a fim de formar o homem de bem, o bom cidadão. Neste sentido, é mostrado que no influxo dos conhecimentos sobre a terra, a natureza, a matemática, a língua, entre tantos outros, tornava-se significativo entender os movimentos de circulação e apreensão destes nas instituições educativas do passado.

Conhecer e compreender o sistema escolar, como afirmou Durkheim, tornara-se essencial. Nesta perspectiva era importante que os professores soubessem o que os precedeu, o que herdaram e o que se fazia necessário fazer para mudar o futuro. Logo, nos manuais de HE a escola é um meio para se evitar a ignorância e a barbárie, evocando valores como a ordem, a virtude e o progresso. Consequentemente, para assegurar a civilidade, faziam-se necessárias muitas escolas.

Portanto, o DP da HE conduz para a ideia de ser a educação escolar e seus professores, os meios necessários para disseminar uma consciência nacional a fim de concretizar alterações no quadro de analfabetismo e de atraso do desenvolvimento educativo. Ou seja, a escola é o lugar de aprender com o professor, de maneira intencional, organizada e sistemática. A escola é o lugar para onde são enviadas as crianças, os adolescentes e os jovens, a fim de que aprendam a cultura produzida, aprendam a conviver com o outro e a vivenciar valores.

Neste cenário, ao futuro professor, considerado descendente das gerações que viveram intensamente as conquistas e os problemas relacionados à escola, eram forjados ensinamentos que faziam com que ele se sentisse protagonista tanto do processo de ensino e aprendizagem, como da defesa pela escola gratuita, obrigatória e pública.

3.2.4 AS DOUTRINAS PEDAGÓGICAS E O CÂNONE DOS GRANDES EDUCADORES

Primeiramente apresentaremos algumas considerações dos autores sobre a importância das doutrinas pedagógicas para a escrita da HE:

AUTOR	SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS DOUTRINAS PEDAGÓGICAS
Paul Monroe	<i>“[...] preocupar-se mais com tendência educacionais do que com homens” (p. 15); “[...] mostrar a conexão entre a teoria educacional e o trabalho escolar contemporâneo em seu desenvolvimento histórico, para sugerir relações com o trabalho educacional de nossos dias” (p. XVI);</i>
Afrânio Peixoto	<i>“A finalidade era menos histórica, que educacional, mais da evolução de algumas idéias, do que da cronologia de alguns fatos: as datas e os nomes da história são referências úteis, mas o essencial é o caminho percorrido, no espaço e no tempo.” (p. 7);</i>
René Hubert	<i>“Não há doutrina pedagógica concebível, grande reforma exequível, sem conhecimento geral dos fatos e das teorias do passado.” (prefácio, s.n). “É, sem dúvida, mais na história das doutrinas que nas das instituições, que cumpre procurar a significação de progresso pedagógico.” (p. 6).</i>
Theobaldo Miranda Santos	<i>“O objetivo deste compêndio é examinar as doutrinas educativas [...] em seu desenvolvimento histórico.” (p. 19); “[...] o estudo dos tipos de educação, na sua gênese e evolução ao longo da história da cultura, é muito mais fecundo e interessante do que a exposição monótona dos fatos educacionais em sua lenta sucessão cronológica.” (p. 19);</i>
Lorenzo Luzuriaga	<i>“[...] intentamos também estabelecer a mais íntima conexão entre realidade educacional e idéias pedagógicas, pois ambas mais não são que partes de um todo indivisível: a própria educação.” (p. XV).</i>

QUADRO 11 – SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS DOUTRINAS PEDAGÓGICAS
FONTE: OPUS CITATUM

Para retratar as teorias pedagógicas desenvolvidas no passado, é possível observar no quadro anterior o uso de termos diferentes, porém congêneres. Peixoto e Luzuriaga utilizam o termo “idéias”, por sua vez, Miranda Santos e Hubert utilizam “doutrinas” e Monroe usa “tendências”, todos com a finalidade de demonstrar o percurso das principais teorias educativas. A palavra “idéia” a princípio, provoca no leitor a sensação de ser anterior à formalização da teoria, de se configurar como um conjunto de opiniões sobre um assunto qualquer, contudo, ela receberá pelos autores dos manuais, os mesmos contornos e sentidos das doutrinas ou tendências pedagógicas.

Importa destacar que tanto as ideias, quanto as doutrinas ou tendências pedagógicas, por repousarem na escola, no contato direto entre professor e aluno, tornam-se discursos modelares para a HE. São expressões que no DP se manifestam com intensidade, representando um conjunto de crenças e valores que regem as mudanças educativas. Por isso, no decorrer do subitem optamos por manter o termo “doutrinas pedagógicas”, respeitando a opção da maioria dos autores dos manuais.

De modo geral, primeiramente os autores tendem a examinar a educação dentro de um quadro geral das civilizações, observando suas relações com aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos e suas instituições. Em seguida, a cada final de capítulo ou de seções em separado, deliberadamente, os autores seguem com explicações sobre as doutrinas pedagógicas.

Esta separação deliberada seria explicada por Hubert. Segundo o autor, as doutrinas vivem vida à parte, estando relacionadas mais com a evolução geral das ideias e das necessidades espirituais, do que com o desenvolvimento das instituições (1957, p. 191). Não significava para Hubert que as doutrinas e instituições não se relacionavam, e sim que as modificações ocorridas nas instituições, por exemplo, derivavam das doutrinas. Para o autor, uma doutrina pedagógica:

[...] sempre se apresenta primeiramente como heresia: assim, as doutrinas da Renascença em face da Escolástica, ROUSSEAU e seus discípulos quanto ao ensino formalista dos colégios, os teóricos da escola nova ante ao didatismo estatal. Poucos domínios há em que a independência do pensamento ante os fatos correspondentes seja mais acentuada que no da pedagogia. (HUBERT, 1957, p. 191).

No conjunto dos textos sobre as doutrinas, reservar um espaço a parte para discutir ou para fazer o leitor refletir (filosoficamente) sobre o tema, não representava seu descolamento de uma realidade maior. Expressava, didaticamente, a importância do estudo das teorias educacionais. Desta forma, a história das doutrinas pedagógicas encena possibilidades de mudanças, pois subjacentemente ao seu estudo se impõem discursos sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade e do homem.

Os textos representam os estudos feitos pelos autores dos manuais sobre as principais doutrinas que marcaram o passado, ou melhor, sobre os filósofos, educadores, padres, sociólogos, que com suas ideias inspiraram várias gerações de professores. Destarte, as doutrinas encontrar-se-iam ligadas aos seus precursores – *a trajetória de grandes educadores*. Seriam eles, desde os mais longínquos tempos e civilizações, os responsáveis por fomentar novas ideias educativas e por dar consistência e direção às novas aspirações culturais e educativas. E, como asseverou Hubert foram os grandes educadores:

[...] na maior parte, precursores e quase profetas, sensíveis à fermentação das novas idéias [...]. Trabalharam, pois, antes de tudo, por construir nova filosofia do homem e de suas relações com a natureza e a sociedade, que constituísse o horizonte espiritual no qual se viesse a enquadrar o sistema de educação que buscavam. (1957, p.192).

A ênfase dada aos grandes educadores revela que as escritas estão marcadas por contornos teóricos e metodológicos que as aproximam de modelos como o da História da Filosofia e da sua variante História das Ideias (VIEIRA, 2009). Esta afirmativa advém da relação observada no modo como os autores estruturaram seus textos, apoiados em uma filosofia das ideias e de seus protagonistas (filósofos, educadores, políticos, etc.). A este grupo de protagonistas modelares à escrita da HE, passei a denominar *cânone*.

Segundo os autores dos manuais, teriam sido os grandes educadores os responsáveis por criar as doutrinas pedagógicas, influenciando as mudanças ocorridas no contexto educacional do passado. Assim, por exemplo, na segunda parte do manual de Hubert intitulado “Doutrinas Pedagógicas”, o autor descreve

algumas doutrinas antigas no primeiro capítulo: “1- Educação e práticas orientais”; “2- A pedagogia de Confúcio”; “3- As origens da pedagogia doutrinal na Grécia”; “4- O ensino socrático”; “5- A educação platônica”; e “6- Aristóteles”. No segundo capítulo, apresenta o Renascimento à luz de seus principais representantes: Rabelais, Montaigne, Locke, entre outros. No terceiro capítulo denominado “Os filósofos educadores”, são apresentados aos leitores Kant, Fichte, Herbart, Spencer e Renouvier; e no último capítulo são apresentadas algumas tendências da pedagogia contemporânea: Durkheim, William James, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Giovanni Gentile, entre outros.

Dessa maneira, prevalecem na organização das seções dos capítulos, narrativas sobre educadores e suas doutrinas, e não exclusivamente apenas as doutrinas. É o que podemos verificar a seguir, no índice do manual de Peixoto (em destaque no quadro):

INDICE DAS MATERIAS	
PREFACIO	7
I — A EDUCAÇÃO ANTIGA	
I. INTRODUÇÃO. EDUCAÇÃO DOS SELVAGENS E PRIMITIVOS. O GENIO. A EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE	
Selvagens e primitivos	9
Genios	13
Educação para a sociedade	15
II. EDUCAÇÃO ARCAICA: INDIA, CHINA, ASSIRIA, PERSIA, EGITO, ISRAEL	
Sincronismo	19
India	21
China	24
Caldeia. Assiria	28
Persia	30
Egito	32
Israel	34
III-IV. GRECIA	
Sincronismo	39
Grecia	44
<i>Educadores gregos :</i>	
Pitágoras	52
Sócrates	54
Platão	56
Xenofonte	58
Aristóteles	59
Plutarco	62
V. ROMA	
Sincronismo	65
Roma	68

FIGURA 83 – CÂNONE

FONTE: PEIXOTO, A. “NOÇÕES DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1942

A importância desta relação/ligação entre doutrinas e cânone faz reger a FD da HE. Neste sentido, organizou-se o quadro a seguir¹³⁶, com a finalidade de mostrar o cânone que se sobressaía frente às descrições das doutrinas pedagógicas nos manuais. É importante deixar claro que no quadro, as células na cor cinza escuro representam o capítulo ou seção (o contexto) em que os grandes educadores foram descritos. Abaixo dos quadros referentes aos capítulos está representada a repetição do cânone. E, em alguns casos, não aparece o nome do cânone, mas, o capítulo específico (subitem) em que este foi descrito:

PEIXOTO	MONROE	HUBERT	MIRANDA SANTOS	LUZURIAGA
EDUCAÇÃO ANTIGA	OS GREGOS A EDUCAÇÃO LIBERAL	DOCTRINAS ANTIGAS SEGUNDA PARTE DO LIVRO	HUMANISMO PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA GREGA
Sócrates	Sócrates	Ensino Socrático	Sócrates	Sócrates
Platão	Platão	Educação Platônica	Platão	Platão
Aristóteles	Aristóteles	Aristóteles	Aristóteles	Aristóteles
*Continua: "Educação antiga"	OS ROMANOS	ALGUNS TIPOS PEDAGÓGICOS ANTIGOS PRIMEIRA PARTE DO LIVRO	*Continua: Humanismo Pedagógico	EDUCAÇÃO ROMANA
Quintiliano	Quintiliano	Quintiliano	Quintiliano	Quintiliano
PEIXOTO	MONROE	HUBERT	MIRANDA SANTOS	LUZURIAGA

¹³⁶ No presente quadro partimos da descrição da educação antiga e não da educação primitiva ou arcaica, pois, assim como descreveu Vieira (2009), entendo que nos manuais de HE como na tradicional História da Filosofia, a experiência grega é mostrada como gênese da cultura ocidental e Sócrates é considerado como o primeiro filósofo educador.

RENASCIMENTO	RENASCENÇA E A EDUCA- ÇÃO	DOUTRINAS PEDAGÓGICAS (MODERNAS) SEGUNDA PARTE DO LI- VRO	NÉO- HUMANISMO PEDAGÓGICO	EDUCAÇÃO HUMANISTA
Erasmo	Erasmo	Erasmo	Erasmo	Erasmo
Rabelais	Educação Rea- lista	Rabelais	Rabelais	Rabelais
Montaigne	Educação Rea- lista	Montaigne	Montaigne	Montaigne
Jesuítas	Reforma, Con- tra-Reforma	De alguns tipos pedagógicos modernos do séc. XVI ao séc. XIX PRIMEIRA PARTE DO LI- VRO (HUBERT)	Jesuítas	Educação religi- osa reformada
Lutero	Reforma, Contra-Reforma	De alguns tipos pedagógicos modernos do séc. XVI ao séc. XIX PRIMEIRA PARTE DO LI- VRO (HUBERT)	Lutero	Educação Reli- giosa Reformada
Melanchton	Reforma, Contra-Reforma	De alguns tipos pedagógicos modernos do séc. XVI ao séc. XIX PRIMEIRA PARTE DO LI- VRO	Melanchton	Educação Reli- giosa Reformada
PEIXOTO	MONROE	HUBERT	MIRANDA SANTOS	LUZURIAGA

EDUCAÇÃO NA IDADE MODERNA	A TENDÊNCIA NATURALISTA NA EDUCAÇÃO	DOCTRINAS PEDAGÓGICAS (MODERNAS) SEGUNDA PARTE DO LIVRO	NATURALISMO PEDAGÓGICO	EDUCAÇÃO NO SÉCULO XVIII e PEDAGOGIA NO SÉCULO XVIII
Rousseau	Rousseau	Rousseau	Rousseau	Rousseau
PEIXOTO	MONROE	HUBERT	MIRANDA SANTOS	LUZURIAGA
A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	TENDÊNCIA PSICOLÓGICA DA EDUCAÇÃO	*Continua: “Doutrinas Modernas”	NÉO-NATURALISMO PEDAGÓGICO	PEDAGOGIA NO SÉCULO XVIII (LUZURIAGA)
Pestalozzi	Pestalozzi	Doutrinas modernas	Naturalismo pedagógico	Pestalozzi
Froebel	Froebel	Doutrinas modernas	Naturalismo pedagógico	Pedagogia do século XIX
Herbart	Herbart	Doutrinas modernas	Naturalismo pedagógico	Pedagogia do século XIX

QUADRO 12 – CÂNONE DOS GRANDES EDUCADORES DA HE
FONTE: *OPUS CITATUM*

Como se vê, os manuais reúnem características muito parecidas na organização e sistematização dos conteúdos elencados. E, ao apoiar a escrita em um cânone a HE revelou exemplos e modelos educativos. Como resumiu Hubert (1957), os grandes educadores cuidam da educação e cumprem ensinar que esta é garantia para a mudança da sociedade. Reuni-los, portanto, assegurou aos professores a visualização de como a educação se moldou, se modificou, expandiu e se aperfeiçoou por meio da história das ideias e das doutrinas pedagógicas.

E, para eficácia própria da escrita, em virtude da forma, forçou-se chamar de “educador”, “pedagogo”, aqueles homens que jamais se viram como tal. Nesta perspectiva, os autores dos manuais se valem da utilização de adjetivações para distinguir estes homens (personalidades históricas) dos demais, assegurando um lugar essencial a eles na escrita da HE (ANEXO 2, p.370).

Os autores assim procuram mostrar, por meio de um programa de estudos, que as doutrinas criadas no passado revelam para o presente um futuro que pode ser modificado. Em vários momentos, este programa de estudo se filia à filosofia,

mas também em certos momentos, à psicologia e à sociologia. Os autores dividem suas descrições, fazendo perguntas e/ou observações pautadas na filosofia – naquilo que é o homem e como este se relaciona com a educação; na psicologia – como é o desenvolvimento do homem; e na sociologia – como e de que forma vive o homem educado ou a ser educado (relações sociais).

Ou seja, ocorre nas descrições sobre as doutrinas pedagógicas uma busca incessante por compreender os princípios e concepções que sustentavam as modificações nas ações docentes, em relação à escola e aos processos de ensino-aprendizagem. As perguntas, as indagações, o diálogo proposto com os futuros professores, bem como, o vocabulário pedagógico que emerge dos manuais, tornam as doutrinas instrumentos essenciais para explicar como deveria (ou não) ocorrer o trabalho docente.

Os textos levam a supor que os autores entendiam ser a ação docente e os processos de formação de professores fundamentados na exposição recorrente das principais teorias que, a rigor, moldavam a realidade educativa das diferentes civilizações do passado. É o caso do método da escola nova (analisado no final deste capítulo) considerado por muitos autores essencial para as mudanças educacionais que ocorriam ou que deveriam acontecer.

Uma longa história das doutrinas pedagógicas é narrada, mas abreviada e minimizada pela exposição de um cânone que demarcaria as novas tendências educativas. E, ao abreviar esta história, se recaía num *enciclopedismo*, omitindo e tornando lacunares as transcrições sobre o passado, porque limitavam suas considerações a um cânone que se repetiria entre manuais. Ao cânone, portanto, foi outorgada a função de anunciar mudanças na sociedade pelo poder conferido à educação. O poder conferido à esta é supervalorizado pelos autores dos manuais, e o caráter de sua missão assume conotação individualizada.

A proposta central foi apresentar o aperfeiçoamento de concepções e princípios fundamentais que edificaram e *ressignificaram* doutrinas pedagógicas. Destarte, chamaram-me atenção duas considerações feitas por Monroe sobre estas questões. Primeiro, o autor escreveu que o movimento de mudanças educacionais ou de reformas educacionais, ocorrido nas diferentes civilizações, teria sido marcado por “inumeráveis mestres” e suas teorias em distintas gerações. E, segundo, enfatizou que as ideias e práticas de um determinado teórico derivavam

de grupos de educadores anteriores a sua obra e daqueles que prosseguiriam na obra por ele iniciada, ou seja, eram ideias ressignificadas e aperfeiçoadas (1939, p. 346).

É o caso, do vínculo que os autores estabelecem entre Rousseau e Pestalozzi. Neste sentido, segundo Monroe, Pestalozzi tornou positivo e concreto os princípios educativos enunciados anteriormente por Rousseau. Da mesma forma, ressaltou Peixoto que “saem” de Rousseau: Pestalozzi, Froebel, a escola ativa, a escola progressiva (1942, p. 195). Luzuriaga, também advertiu que a maior ação pedagógica de Rousseau não foi direta, mas mediada por educadores como Pestalozzi, Kant e Basedow.

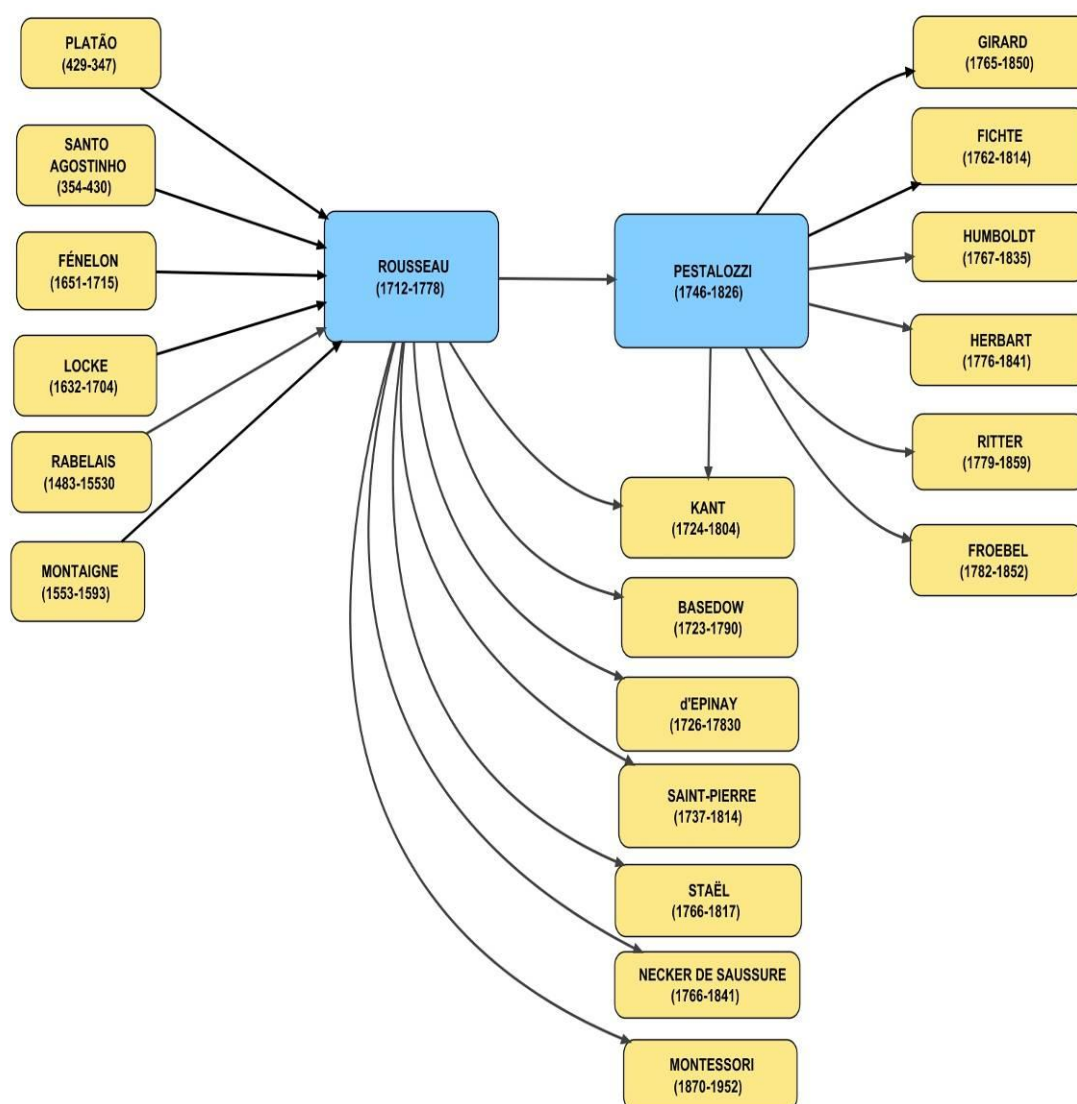
Para Hubert, a doutrina pedagógica de Rousseau repercutiu sobre vários países, como França, Alemanha, Suíça, gerando discípulos numerosos e ilustres, como Pestalozzi (novamente), Froebel e Maria Montessori. Além destes, Hubert citaria a influência de Rousseau sobre Bernardin de Saint-Pierre, sobre “Mme. de Staël”, “Mme. d’Epinay” e “Mme. Necker de Saussure”. Mas, Rousseau seria “violentamente combatido” por Formey, Padre Gerdil, Chevalier de Chiniac de la Bastide, “Mme. de Genlis”, abade Blanchard, entre outros. (HUBERT, 1957, p. 273)

Não poderia deixar de mencionar que se Rousseau inspirou vários pensadores, da mesma forma teria sido influenciado por aqueles que o antecederam. É o que destaca Miranda Santos ao alertar que Rousseau foi influenciado diretamente por Locke, como também, manteve ligações estreitas com Rabelais e Montaigne. Hubert cita como predecessores de Rousseau: Platão, Santo Agostinho, Fénelon, entre outros não tão notórios na HE, como o Padre Lamy e os Oratorianos.

E, se Rousseau, influenciou Pestalozzi, por sua vez este também inspiraria outros educadores. Segundo Luzuriaga, as ideias de Pestalozzi influíram em seus contemporâneos, como Kant, bem como em Herbart, Fichte e Froebel. Sem contar, em outros grandes nomes, como Karl Ritter (fundador da geografia moderna) e Wilhelm von Humboldt. Monroe e Miranda Santos concordariam ao enfatizar que Herbart e Froebel uniriam todo o pensamento prático de Pestalozzi a uma “penetração filosófica mais ampla” e “uma erudição mais profunda” (MONROE, 1939, p. 346). De Pestalozzi, alertou Peixoto, “descendem GIRARD, FROEBEL, HERBART” (1942, p. 212).

Esta rede de ligações entre educadores – de aperfeiçoamento e ressignificação das concepções e princípios pedagógicos –, a partir das considerações feitas pelos autores dos manuais de HE está representada da seguinte maneira (REDE VII):

REDE VII



À luz dessas considerações, procurei mostrar a seguir consensos e dissensos sobre representações dos dois teóricos que, segundo os autores dos manuais inspiraram, por meio de suas doutrinas pedagógicas, várias gerações de educadores: *Rousseau e Pestalozzi*.

3.2.4.1 HISTÓRIA DAS DOUTRINAS PEDAGÓGICAS DOS *HUMANISTAS*: ROUSSEAU E PESTALOZZI

Rousseau e Pestalozzi foram situados em períodos considerados moderno e/ou contemporâneo (a partir das descrições do século XVIII). Períodos estes, considerados renovadores da pedagogia. Ou, como destacou Luzuriaga, tempos reduzidos à crença absoluta da razão, a aspiração por liberdade, ao reconhecimento da natureza e das leis naturais no universo e sociedade, e ao sentido progressista, ativo, “otimista da vida, que faz da educação instrumento valioso”. (1963, p. 161)

3.2.4.1.1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) é apresentado por Monroe e Miranda Santos em capítulos referentes a tendências ou pedagogias “naturalistas”. Em Peixoto e Hubert, o educador é descrito em capítulos sobre a Educação ou Doutrina Moderna, e em Luzuriaga no capítulo denominado “A pedagogia do século XVIII”.

E, como podemos observar no quadro a seguir, na seleção dos conteúdos sobre Rousseau, apesar de ocorrerem mudanças na estrutura organizativa dos manuais, encontrei similitudes no programa elencado:

ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO: ROUSSEAU				
MONROE	PEIXOTO	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
<ul style="list-style-type: none"> - Dados biográficos; - Doutrina; - A Obra "Émile" - A educação negativa, a educação aos cinco anos, de cinco a doze anos, de doze a quinze anos, de quinze a vinte anos; - Alguns resultados permanentes da influência de Rousseau; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pequena introdução (dados da biografia); - Obras; - Autores que analisam Rousseau; - "Emílio"; - Educação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução; - Predecessores; - Doutrina; - Influências; - Filosofia; - Obras; - "Emílio"; - Fins da educação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados biográficos; - Doutrina; - "Emílio"; - Sistema Educativo; - Contradições; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados biográficos; - Obras; - Idéias pedagógicas; - "Emílio"; - Princípios; - Pontos fracos; - Educação rousseaústica;

QUADRO 13 – ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO: ROUSSEAU
FONTE: *OPUS CITATUM*

Importante destacar que Rousseau é considerado um marco para a pedagogia, um valioso pensador e divisor entre as velhas e novas formas de educar. Dessa forma, apresento as adjetivações que os autores dos manuais atribuem a Rousseau, e que o torna um educador diferenciado e importante para a HE:

ADJETIVAÇÕES SOBRE ROUSSEAU				
PEIXOTO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
Grande escritor de gênio, sensível, meio louco, ideias justas;	Força e fraqueza, verdade e falsidade, aspectos atraentes e repulsivos, poder invulgar, visão clara, grande simpatia, poucos conhecimentos exatos, menos	Irregularidades mentais (do menino e adolescente), homem moderno, o maior dos teóricos de pedagogia;	Inquieto, romanesco, angustiado, versatilidade, personalidade complexa, estranha e paradoxal, força e fraqueza moral, sinceridade e mentira, otimis-	Uma das personalidades mais destacadas da história da pedagogia, vida errante, caráter complexo e contraditório, representante do individualismo na

	disciplina intelectual, sentimentalismo, sensualidade, emoções e sentidos, devaneios sentimentais, preconceito, crenças emocionais;		mo e pessimismo, aspectos atraentes e repulsivos, poder de persuasão, eloquência, refinamento sentimental, bucólico, sofista;	educação, um dos maiores pedagogistas;
--	---	--	---	--

QUADRO 14 – ADJETIVAÇÕES SOBRE ROUSSEAU
 FONTE: *OPUS CITATUM*

Metodologicamente, à exceção de Hubert, os autores apresentam descrições biográficas aliadas às ideias pedagógicas de Rousseau. Esta fórmula padroniza-se, tanto nas descrições de importantes educadores, como na repetição da proposta entre os manuais. É uma fórmula que visou aproximar o professor da história de vida dos célebres educadores, de mostrar suas qualidades e atributos negativos ou positivos (como vimos no quadro de adjetivações), e de mostrar o quanto estes aspectos influenciavam em suas ideias e ideais de educação.

Sobre a importância de Rousseau para a HE, destacou Hubert que antes dele a preocupação das doutrinas pedagógicas era formar o homem para os estados espirituais e civis da vida em sociedade, ao passo que com o educador, a formação passou a ser para si mesmo. O autor acrescentaria: “Rousseau foi o primeiro homem moderno em ver, como PLATÃO na antiguidade, que qualquer reforma das instituições e dos costumes deveria começar pela reforma da educação [...]” (1957, p. 263).

E, em matéria de pedagogia, Rousseau realizou uma “revolução copernicana”, anterior e comparável a de Kant na filosofia (HUBERT, 1957, p. 260). Segundo o autor, Rousseau foi o fundador da psicogenética infantil e Juvenil. A propósito, os tradutores do manual, em nota de rodapé, lembram que Hubert escrevera dois volumes sobre psicogenética infantil e juvenil: “La croissance mentale. Étude de psychogénétique”, (Presses Universitaires de France, Paris, 1940).

Segundo Monroe, se Voltaire foi líder, no século XVIII, do primeiro movimento denominado racionalista devido ao seu intelectualismo e racionalismo, Rousseau foi líder do segundo movimento denominado “naturalista”, devido ao seu “emocionalismo e sua profunda simpatia pelo povo” (1939, p. 312). Assim, para a HE o estudo sobre Rousseau defrontava o excessivo poder dado à razão,

desenvolvendo uma nova fé no homem, e infundindo um novo espírito na sociedade.

Para Luzuriaga a importância maior do estudo de Rousseau na HE, como também de Pestalozzi, estava no fato de serem estes as maiores figuras da pedagogia e da educação do século XVIII. Este período não poderia ficar de fora do programa de conteúdos da HE, pois a educação ocupava “a primeira plana nas preocupações de reis, pensadores e políticos”, além de desenvolver a educação pública e nacional (LUZURIAGA, 1963, p. 149).

Peixoto considerou Rousseau o inventor de um mundo novo, um louco que governou o mundo com seus paradoxos de visionário. Resumiu apaixonadamente, para seus leitores, a influência literária, filosófica e social de Rousseau da seguinte maneira:

[...] comovia, fazia chorar, fazer revolução, tornar à natureza... Panfletario paradoxal, no *“Discurso contra as letras e as artes”*, e no *“Ensaio sobre as desigualdades entre os homens”*, é o educador singular do *“Emílio”*, o romancista sentimental e pre-romântico de *“Julia ou a Nova Heloisa”*, acendendo com o *“Contrato social”*, - leitura predileta de MARAT, - o facho da revolução. Sua obra principal, as *“Confissões”*, conta torpezas imaginárias, para dar-se em espetáculo de penitência, grande alma pura, só ela capaz de tanto... (1942, p. 189).

É provável que Miranda Santos tenha censurado esta visão apaixonada de Peixoto, ao escrever que as criações de Rousseau, frutos de seu “sentimentalismo e utilizadas como instrumentos de polêmica filosófica e literária, nada contribuíram para a elaboração científica da técnica pedagógica [...]” (1945, p. 351). Destarte, Miranda Santos é o único, entre os autores, a criticar de forma contundente a pedagogia de Rousseau. Chamando o educador de “sofista de Genebra”, destacou:

O postulado básico da doutrina educativa de Rousseau é a bondade ingênita da natureza humana. [...]. A maldade humana não resulta, por conseguinte, das tendências naturais do homem, mas da influência mutiladora da sociedade. Daí ser preciso educar-se o homem fora do ambiente social, em plena natureza. Compreende-se, assim, o caráter essencialmente individualista da educação de Rousseau. Dentro de seu sistema, não é possível a educação da

massa, a educação popular, mas a formação de indivíduos privilegiados [...]. (1945, p. 347).

Para Miranda Santos, toda a obra de Rousseau foi contraditória. Sendo contradição suprema afirmar que o homem era naturalmente bom e escrever um tratado sobre educação. Advertiria o autor, que se fosse para ser aplicado o sistema educativo naturalista, individualista e romântico de Rousseau, far-se-ia de cada criança “um selvagem, um bruto, sem moralidade, sem elevação espiritual, sem contrôlê sôbre os impulsos, em suma, uma criatura inhumana e monstruosa.” (1945, p. 350).

Insolitamente, Miranda Santos cita em suas notas de leitura, Kant, Messer e Monroe a fim de deixar mais discutível os escritos de Rousseau. O autor, sem deixar claro em qual obra de Kant se apoiou, chama a atenção dos leitores para um trecho em que se critica o caráter envolvente da escrita de Rousseau. Logo, Miranda Santos deixa subentendido que os textos de Rousseau deveriam ser relidos até, como afirmou Kant, que a beleza da expressão não mais perturbasse a razão. Aparentemente, uma crítica feita a Peixoto e a outros autores que enaltecem as obras do filósofo.

O trecho que Miranda Santos transcreve de Messer, da obra “História da Pedagogia”, destaca o caráter contraditório da ideia de se estabelecer a bondade inata da natureza humana, pois esta, não seria nem boa e nem má. E, com Monroe em “História da Educação”, Miranda Santos extrai um trecho em que Rousseau é considerado um profeta que denunciou os males do passado, ainda que, predizendo “vagamente e em esbôço falho, a visão do moderno” (MONROE, *apud* MIRANDA SANTOS, 1945, p. 352). Talvez as críticas de Miranda Santos sejam tencionadas porque as ideias de Rousseau contrariavam alguns dogmas do cristianismo, como a ação do sobrenatural e a missão redentora de Cristo.

Os demais autores tendem mais a enaltecer, do que a criticar Rousseau. Logo, em se tratando do terreno das ideias pedagógicas, segundo Monroe, Rousseau foi o primeiro a “pregar efetivamente o evangelho do homem comum e a dar-lhe a educação como um direito de nascimento.” (1939, p. 315). Da mesma forma, Hubert fazendo uso da obra “Émile”, indicaria que o ponto de partida do humanismo de Rousseau foi a afirmação “estranha ao dogma teológico”, da inocência

do homem no estado da natureza e da igualdade natural dos homens, entre os quais “não existem senão diferenças infinitesimais.” (1957, p. 264).

Luzuriaga, diferente de Miranda Santos, interpretou a educação natural de Rousseau, como sendo de dentro para fora. O autor destacou que Rousseau foi o primeiro a diferenciar a mente da criança e do adulto, e o primeiro a reconhecer a infância como idade distinta. Um dos pontos fracos da teoria de Rousseau, segundo Luzuriga, foi a ideia da mulher ser educada apenas para ser companheira do homem. E, se aproximando de Miranda Santos, escreveu que faltava a Rousseau a ideia de educação popular, além de não concordar com a ideia de tornar a profissão de educador uma mera função de acompanhante do educando.

Seja como for, as grandes obras de Rousseau seriam citadas pelos autores. Contudo, sua obra “Emílio” seria colocada em evidência. Um “romance de educação; um tratado de pedagogia, um exemplo”, como descrevera Peixoto (1942, p. 191). Monroe e Peixoto, por exemplo, dedicariam várias páginas para retratar as concepções de educação presentes em “Émile”.

Sob vários pontos de vistas e interpretações, contraditórios ou não, à Rousseau seriam reservadas várias páginas dos manuais de HE. Seja qual fosse o juízo que se fazia dele, para a HE o educador tornou-se referência da pedagogia naturalista – da busca pelo homem natural.

Os autores chamam a atenção dos leitores para as ideias de Rousseau sobre educação. Dessa forma, um conjunto de vocábulos pedagógicos aproximava os futuros professores do universo pedagógico que os esperava nas escolas. São considerações sobre a natureza humana, sobre o homem pensante, intelectual, afetivo, sensível. Outrossim, os autores debatem, resumem, ou simplesmente citam as ideias de Rousseau: a educação negativa, a pedagogia baseada na psicologia experimental da criança, a noção da natureza da alma infantil, a educação integral (física, moral, intelectual), a distinção das fases sucessivas de desenvolvimento (infância, adolescência, juventude).

Segundo Hubert, a obra meta-sociológica de Rousseau procedeu todo o movimento das novas ideias pedagógicas dos séculos XIX e XX. Destacando-se, entre várias:

[...] a importância atribuída à educação pelas coisas em relação à educação pelas palavras, o papel outorgado aos métodos sensitivos, intuitivos e ativos em todas as formas de ensino, o valor concedido ao interesse psíquico da criança e, acima de tudo, a convicção de que não há, absolutamente, revolução concebível nas instituições sociais sem revolução prévia na educação [...]. (1957, p. 273).

Rousseau inauguraria, nas narrativas da HE, um novo movimento educativo. Suas ideias pautadas na aprendizagem pela experiência, na educação ativa, no desenvolvimento livre e espontâneo da criança, levariam autores como Peixoto, a ousarem afirmar (anacronicamente) que já havia escola ativa com Rousseau. Da mesma forma, para Hubert, a passagem teria sido contínua de Rousseau a Dewey, a Claparède, a Piaget, a Ferrière. Segundo Monroe, a educação do interesse natural em oposição à educação do esforço artificial seria um dos resultados permanentes da influência de Rousseau. Para Miranda Santos, por sua vez, o único mérito de Rousseau foi chamar a atenção dos educadores para a criança e a natureza infantil. E, por fim, para Luzuriaga, mesmo com todas suas “deficiências e desigualdades”, Rousseau continuaria a ser considerado (no presente) um dos maiores “pedagogistas da história” (1963, p. 167).

3.2.4.1.2 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), considerado outro grande educador de excepcional notoriedade e influência, e “discípulo” ou “derivado”¹³⁷ das ideias de Rousseau, tornou-se *reprimado* nos manuais. Em Peixoto e Hubert o notório educador encontra-se em capítulos sobre a Educação Contemporânea e Doutrinas Modernas, respectivamente. Em Miranda Santos e Monroe, em capítulos sobre a Educação Psicológica e Tendências Psicológicas da Educação. E, no manual de Luzuriaga, Pestalozzi está descrito no capítulo intitulado “A pedagogia do século XVIII”.

¹³⁷ Para estreitar a ligação de Pestalozzi com Rousseau, Hubert utilizou o termo “discípulo” e Peixoto utilizou “derivado”.

E, assim como em Rousseau, os conteúdos sobre Pestalozzi se assemelham entre os manuais:

ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO: PESTALOZZI				
MONROE	PEIXOTO	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
<ul style="list-style-type: none"> - Movimento pestalozziano (o caráter e significação de sua obra); - Vida e obra; - A influência de Pestalozzi na educação (finalidades, novo significado da educação, nos meios e métodos educativos, no espírito geral da escola); 	<ul style="list-style-type: none"> - Pequena introdução (dados da biografia); - Obras; - Ideias; - Método; - “Gertrudes”; - Autores que analisam Pestalozzi; - Discípulos de Pestalozzi; 	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução (dados da biografia); - Influência de Rousseau; - Educação; - Método (“Gertrudes”); - Ensino; - Críticas; - Escola pestalozziana; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados biográficos; - Influência de Rousseau; - Obras; - Doutrina; - Educação; - Princípios pedagógicos; - Valor da obra de Pestalozzi; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dados biográficos; - Obras; - Ideias pedagógicas; - Educação; - Princípios de valor permanente; - Resumo das principais ideias de valor positivo para a educação;

QUADRO 15 – ORGANIZAÇÃO DE CONTEÚDO: PESTALOZZI
FONTE: *OPUS CITATUM*

Para Monroe, mais do que no caso de qualquer outro homem, na HE se fazia necessário estudar a vida e a obra de Pestalozzi, pois o valor de seus estudos,

[...] não está na aceitação de suas opiniões como finais, mas no reconhecimento das suas teorias como contendo os germes das idéias educacionais modernas.

Devido, então ao fato, da sua falta de capacidade filosófica e organizadora, de exatidão e de êxito prático, torna-se necessário, vêr as razões de sua importância na história da educação. [...]. Foi ele que em primeiro lugar tornou claro e mostrou ao público que o problema inteiro da educação devia ser considerado do ponto de vista do desenvolvimento do espírito da criança. (1939, p.346-347).

Peixoto inicia o chamamento para as ideias de Pestalozzi de maneira, um tanto, inusitada. O autor partiria da descrição das ações de um mestre escola durante seu magistério (século XVIII), criticando que este:

[...] dera 911.527 bengaladas; 124.010 chicotadas; 10.235 bofetadas; 1.115.800 'sopapos', 777 vezes fizera ajoelhar sobre o pau triangular; 5.001 ocasiões pusera, às cabeças, o boné de burro; 1707 outras, nas mãos ao ar, a varinha suspensa, servindo, além disso, aos alunos, cerca de 3.000 palavras de descompostura (DITTES). [...]. Esperava-se PESTALOZZI. (1942, p. 209, [grifos nossos]).

A narrativa de Peixoto condiciona à expectativa da mudança, da melhoria nas ações dos professores por meio das ideias de Pestalozzi. Segundo o autor, para a HE Pestalozzi “é” uma colaboração, um “êxito póstumo e postero”, que apesar de cometer incoerências pedagógicas, idealizou a educação popular e infantil (1942, p. 210).

Para Luzuriaga, Pestalozzi foi a figura mais nobre da educação e da pedagogia, e ao lado de Rousseau, o mais importante educador na composição do “século pedagógico por excelência” (1963, p. 149). Para a HE, a pedagogia de Pestalozzi refletia um movimento de educação integral, humana e cabal. Sendo assim, o criador da escola do povo, da escola popular, não poderia ficar de fora das explicações na HE.

Segundo Miranda Santos, Pestalozzi, juntamente com Herbart e Froebel, foi um representante da tendência psicológica da educação, precedendo ao naturalismo romântico de Rousseau. Essa procedência revelava-se na apologia da natureza, na concepção otimista da infância e no conceito de educação como desenvolvimento. Especificamente, Pestalozzi foi considerado por Miranda Santos um “revolucionário ardente”, como todos os humanistas da época (1945, p. 381). Acrescentou que, apesar do crescente racionalismo presente no pensamento de Pestalozzi, o sentido profundo da sua obra continuava sendo cristão.

Na composição das narrativas, sem exceção, os autores comentam sobre os fracassos de Pestalozzi, principalmente a falência de sua empresa agrícola, que seria transformada em instituo filantrópico para crianças pobres. E, por conseguinte, o fracasso da sua primeira escola profissional para pobres. Estas pas-

sagens do texto remontam para os leitores, tanto aspectos positivos do educador, como sua bondade e benevolência, e os aspectos negativos, como sua falta de conhecimento prático e administrativo. Combinam-se nas descrições sobre Pestalozzi, aspectos da sua biografia às ideias pedagógicas.

A seguir alguns vocábulos que expressam a importância de Pestalozzi para a HE:

ADJETIVAÇÕES SOBRE PESTALOZZI				
PEIXOTO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
Preceptor da bondade, homem de coração, educador de todos os gêneros, amável;	Revolucionário ardente, Visionário;	Notoriedade e influência – “jamais deixou de amar as crianças” (p.275), a maior notoriedade e influência;	Sensível, vibrátil, sentimental, feitio aventureiro e sonhador, inquietude, versatilidade, revolucionário ardente, utopista, “Velho, quebrado e pobre” (p.384)	Figura mais nobre da educação, o maior gênio, educador por excelência, criador da escola do povo;

QUADRO 16 – ADJETIVAÇÕES SOBRE PESTALOZZI
FONTE: AUTORES CITADOS

São inúmeras as considerações feitas sobre a importância do educador e de suas ideias e doutrina pedagógica para a área educacional. Também, são citadas as suas principais obras, destacando-se: “Como Gertrudes instrui seus filhos”. Sobre esta obra, Peixoto faria um comparativo com “Emilio” de Rousseau:

PESTALOZZI, derivado de ROUSSEAU, sem o genio verbal deste, tem o genio implícito da ação: foi educador e educou; e outro apenas imaginou. ‘Emilio’ é um aristocrata, rico, solitário, absurdo; ‘Gertrudes’ vive, tem filhos, cria-os, educa-os, povo para povo. (1942, p. 212).

Com relação às ideias pedagógicas de Pestalozzi, Hubert destaca que o educador “sonha” com uma educação que associava trabalho manual à aquisição dos conhecimentos elementares, para tirar o povo do campo da ignorância e da miséria (1957, p. 276). Da mesma forma, resumiu Peixoto, com Pestalozzi ocorreu uma boa seleção de “bondades úteis”, porém sem continuidade e sistema,

apenas ensaios (1942, p. 211). O método pedagógico do educador implicava preliminarmente o *número, a forma, o nome*. Ou seja:

[...] Para leitura, letras moveis. A geografia e a historia começam pela de casa, local depois, depois a regional. Historia natural pelos objetos. Geometria, pelos sólidos. Música, pelo ouvido. Nem livros, nem cadernos: pelas paredes das salas e corredores, estampas. Não tem horario fixo: iniciativas do momento. Trabalho livre para desenvolver o espírito de iniciativa. Monitores ou decuriões para o ensino mutuo. Raros castigos. [...]. (PEIXOTO, 1942, p. 211).

Assim como Peixoto, escreveu Luzuriaga que Pestalozzi (a exemplo de Rousseau) não expôs suas ideias de forma sistemática, mas, apesar disto, foi possível perceber uma unidade no conjunto de seus pensamentos sobre educação. O autor valoriza as ideias de Pestalozzi sobre as fases do homem enquanto ser instintivo, social e moral, em correspondência com outros graus de desenvolvimento: a família, o Estado e a humanidade. O autor faria questão de enfatizar que para cada um destes graus correspondia uma forma de educar: “a educação familiar, a educação escolar e a educação moral e social” (1963, p. 176).

Luzuriga mostra-se um entusiasta das ideias de Pestalozzi. O autor justificou que durante muito tempo Pestalozzi foi visto apenas como um organizador de método de ensino. Entretanto, nos dias atuais, se resgatou as ideias do educador por serem importantes “instrumentos do mestre” (1963, p. 177). Neste sentido, Luzuriaga cita uma série de princípios estabelecidos pelo educador, que considerava de valor permanente:

- 1.º) Traze ao espírito tôdas as coisas essencialmente relacionadas, na conexão precisa em que realmente se encontram na natureza.
- 2.º) Subordina as coisas não essenciais às essenciais.
- 3.º) Não dê a coisa alguma maior importância, em tua representação, que a que tem, para tua espécie, na própria natureza.
- 4.º) Ordena também segundo a semelhança todos os objetos do mundo.
- 5.º) Fortifica a impressão dos objetos importantes em ti mesmo, fazendo-os agir sôbre ti por distintos sentidos. [...]. (1963, p. 178).

Contudo, Luzuriga não resumiu apenas os princípios elaborados pelo educador, como também suas principais ideias pedagógicas: ideia da educação hu-

mana baseada na natureza espiritual e física da criança, ideia da educação como desenvolvimento interno e espontâneo, ideia de educação social e da escola popular, ideia da educação profissional, ideia da educação religiosa íntima, não confessional, entre outras (1963, p. 178-9).

Miranda Santos também ressaltou que as ideias de Pestalozzi possuem significação permanente, influenciando “extraordinariamente na educação posterior, até nossa época.” (1945, p. 179). Tanto Miranda Santos como Monroe, citariam Morf (um dos discípulos de Pestalozzi)¹³⁸, para expor os princípios metodológicos do educador: a percepção social como fundamento da instrução, a linguagem ligada à intuição, o ensino começando pelos elementos mais simples e mudando gradualmente de acordo com o desenvolvimento da criança, a individualidade do aluno sendo sagrada para o educador, a relação entre professor e aluno regulada pelo amor.

O valor do sistema pedagógico de Pestalozzi, segundo Miranda Santos, foi seu sentido social e moral. Pode ser considerado um importante representante da pedagogia social, porém não radical, mas “moderado”, porque sempre se colocou ao “lado da tradição cristã” (1945, p. 386). O amor ao próximo teria sido a “mola viva e poderosa” que impulsionou toda a carreira “luminosa de apóstolo da educação” de Pestalozzi, celebra o católico Miranda Santos aos leitores (1945, p. 387).

Para além das descrições sobre os princípios e métodos pedagógicos de Pestalozzi, Hubert demonstrou aspectos práticos do ensino de tais ideias. Comenta o sentido do ensino por meio de livros ilustrados que associam os sons e as palavras às imagens das coisas, os objetos para as formas, as tabuinhas móveis que contêm letras, os pauzinhos e pontos para o número, para as frações, quadrados convenientemente divididos. Todos esses objetos manuseáveis, segundo o autor, faziam parte do princípio da psicologia pestalozziana, que pretendia o desenvolvimento mental da criança. O inconveniente da pedagogia e psicologia de Pestalozzi, segundo Hubert, era o didatismo da intuição – partir das coisas simples para as complexas – pois, distanciava-se da verdadeira mentalidade infantil, que o autor não chegaria a discutir em seu manual.

¹³⁸ A que tudo indica, Miranda Santos estava se referindo a obra de Heinrich Morf (1818-1899), intitulada: “Zur biographie Pestalozzi's. Ein beitrag zur geschichte der volkserziehung.”

Monroe, nas páginas finais dedicadas a Pestalozzi, indicou alguns tipos de influência do educador na educação. A primeira se referia à *finalidade*: “que a educação deve tornar-se o principal meio de reforma social”, de regeneração social (1939, p. 352). A segunda, quanto ao *novo significado da educação*: a educação “é” desenvolvimento orgânico do indivíduo – mental, moral e físico (1939, p. 355).

Monroe continuaria sua exposição apresentando a influência de Pestalozzi sobre os meios e métodos educativos, como também, *o espírito geral da escola*. Com relação à primeira, o sistema de todos os modernos livros didáticos “é” resultado dos esforços de Pestalozzi, que analisou a matéria em seus elementos simples, e, por conseguinte, o aumento da complexidade, levando a criança a uma compreensão simétrica e ordenada de toda a matéria. A segunda influência recaía sobre o mérito particular de Pestalozzi, que tornou evidente, por meio de seus escritos e de toda sua obra, que a escola deveria ser dominada pelo novo espírito, e que professores e alunos “precisavam respirar” uma atmosfera nova (1939, p. 359).

Acentua-se nas escritas da HE uma disposição para ver, por meio de Pestalozzi, mudanças na sociedade. Suas ideias não foram consideradas originais porque foram providas de Rousseau, porém, sua atividade pedagógica enquanto mestre-escola é muito valorizada pelos autores dos manuais. Outrossim, o educador é colocado a mercê de suas próprias ideias por fundar escolas nas quais ministrou uma educação voltada para o método natural, com vistas ao desenvolvimento integral dos indivíduos. Até mesmo a inscrição na lápide de seu túmulo seria transcrita pelos autores dos manuais:

Salvador dos pobres de Neuhof, pregador do povo em *Leonardo e Gertrudes*; em Stanz, pai dos órfãos; em Burgdorf e Münchenbuchsee, fundador da escola primária; em Iverdon, educador da humanidade. Homem, cristão, cidadão. Tudo para os outros, nada para si. Paz as suas cinzas. (LUZURIAGA, 1963, p.175).

Em meio à descrição das ideias, princípios, métodos, os autores dos manuais conduzem os professores a reconhecer Pestalozzi como um dos grandes pedagogos da história. Da memória póstuma reconstituída, os professores teriam sido levados a aprender que algumas das suas ideias pedagógicas foram incorpo-

radas no presente, ou a idealizar que poderiam ainda ser significativas para o futuro.

3.2.4.2 AS DOUTRINAS PEDAGÓGICAS DE PESTALOZZI E ROUSSEAU: UM ROTEIRO DE LEITURAS FILOSÓFICO-EDUCATIVAS PARA OS PROFESSORES

Pensar os manuais a partir de uma seleção semelhante de conteúdos sobre as doutrinas pedagógicas e o cânone, impõe considerar a permanência de um tipo de escrita que assegurou a continuidade de leituras e linhas de interpretação voltadas à formação docente.

Ao realizar a exposição sobre as ideias pedagógicas de Pestalozzi e Rousseau, preocupou-nos tornar visíveis as formas como os autores dos manuais estruturaram suas operações historiográficas. Logo, prevalece no DP dos manuais um encadeamento de leituras, que podem ser classificadas de duas formas: *resumitiva* e *crítica*.

A leitura da HE é *resumitiva*, porque os autores dos manuais compilam e condensam explicações sobre a vida e as ideias pedagógicas dos educadores, bem como sobre outros conteúdos. E é uma leitura *crítica*, porque os autores exercitam seu poder de análise, de debate e de julgamento frente às questões que norteiam as particularidades dos educadores em questão. Portanto, a operação historiográfica precede de leituras assinaladas pelas relações de causalidade e efeito, de finalidade e hesitação, de similitudes, e por vezes, de oposição.

Os autores utilizam como recurso de organização destas leituras um diálogo com diferentes fontes. No caso dos textos sobre Pestalozzi e Rousseau é possível visualizar esta operação historiográfica por meio da utilização das seguintes fontes (as que se repetem estão negritadas e sublinhadas):

FONTES UTILIZADAS PARA DESCREVER ROUSSEAU				
MONROE	PEIXOTO	HUBERT	SANTOS	LUZURIGA
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Rousseau</u>; - Morley; - Payne; - <u>Munroe</u>; - Quick; - Davidson ; - Hudson; - Macdonald; 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Rousseau</u>; - <u>Kant</u>; - Will Durant; - Voltaire; - d'Alembert; - Faguet; - Dewey; 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Rousseau</u>; - P. M. Masson; - Albert Cherel; - Pierre Villey; - Ravier; - <i>Annales</i> J.J. Rousseau; 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Rousseau</u>; - <u>Kant</u>; - W. Boyd; - <u>Munroe</u>; - E. Harrison Wilds; - J. Adams; - P. E. Cubberley; - S.C. Parker; - F. Buisson; - G. Compayré; - P. Monroe; - A. Messer; 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Rousseau</u>; - E. Spranger; - F. Vial; - G. Lanson;

QUADRO 17 – FONTES UTILIZADAS PARA DESCREVER ROUSSEAU
 FONTE: AUTORES CITADOS, *PASSIM*

FONTES UTILIZADAS PARA DESCREVER PESTALOZZI				
MONROE	PEIXOTO	HUBERT	SANTOS	LUZURIGA
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Pestalozzi</u>; - Guimps; - Kruesi; - Neef; - Pinloche; - Barnard; - Diesterweg; - Morf ; 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Pestalozzi</u> ; - Fichte ; 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Pestalozzi</u>; - <u>G. Compayré</u>; - Guillaume; - Enciclopédia Francesa; - Piaget (em Enciclopédia Francesa); 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Pestalozzi</u>; - <u>G. Compayré</u>; - E. Harrison Wilds; - F. Gueux; - L. Riboulet; - F. Graves; - H. R. Quick; - C. S. Parker; - T. Ziegler; - P. Barth; - J. Ziehen; 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Pestalozzi</u>; - P. Natorp;

QUADRO 18 – FONTES UTILIZADAS PARA DESCREVER PESTALOZZI
 FONTE: AUTORES CITADOS, *PASSIM*

Os quadros anteriores evidenciam que a tratativa dada as ideias de Rousseau e Pestalozzi fez-se mediante um vasto conjunto de fontes. Estas, por sua vez, diferem entre os manuais. A propósito, as fontes apenas se aproximam no que concerne à recorrente utilização de referências de corrente francesa. À exceção de Monroe que privilegia as fontes norte-americanas, e à exceção de Miranda Santos, que além dos manuais franceses privilegia manuais de HE/HP norte-

americanos e alemães. Contudo, apesar das diferentes opções no quadro de fontes o conteúdo abordado se assemelha.

De modo geral, na transcrição parcial de fragmentos das fontes não há preocupação, por parte dos autores, em indicar a referência citada. Tanto as paráfrases como as citações diretas, na maioria dos casos, não possuem indicativo de referência. Apenas Hubert demonstra maior cuidado ao colocar após as citações, as referências entre parênteses (a autoria, o título da obra e a página). Miranda Santos, no item leituras indica o autor das fontes utilizadas, porém, nem sempre apresenta o título da obra e as páginas. Afirma Vieira¹³⁹, nesta perspectiva, que estes procedimentos reafirmam a distância destas narrativas daquelas associadas à concepção de *história-documento*¹⁴⁰ (2011, p. 97).

Os autores tendem a buscar nas célebres obras do cânone fundamentos para suas interpretações. Também buscam fundamentos em manuais congêneres de HE/HP e em obras filosóficas, prevalecendo a intertextualidade entre eles. É o caso, por exemplo, de Miranda Santos, Hubert, Peixoto e Luzuriaga, que incorporam à sua narrativa as ideias de Monroe. Ou, de Miranda Santos, Hubert e Peixoto, que incorporam, em vários capítulos, as considerações de Gabriel Compayré. Ou ainda de Miranda Santos que citaria Luzuriaga e Peixoto. Nota-se que se buscam estas fontes para autorizar ou corroborar suas teses. Portanto, há uma combinação de diferentes vozes nos manuais que, assim como Vieira, penso dar a tônica à escrita da HE. Nas palavras de Vieira, Monroe e outros autores são referenciados para “sacramentar interpretações que, longe de serem demonstradas, são apresentadas ao leitor chanceladas pela autoridade dos autores e dos seus interlocutores.” (2011, p. 98).

Assim, o cânone escolhido evoca um conjunto de vozes que encanta por meio de um léxico pedagógico capaz de provocar sentidos nos professores. Além

¹³⁹ Cf. VIERA, C.E. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: GONDRA, J.; SOOMA SILVA, J. C. (orgs.). “História da Educação na América Latina: ensinar & escrever”. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

¹⁴⁰ Vieira retira a expressão história-documento da obra “Documeto/Monumento” de Le Goff (1994). Segundo o autor, Jacques Le Goff distingue dois tipos de concepção da história: “a história-problema e a história-documento, representada pela historiografia do século XIX, particularmente pelas versões da escola metódica francesa e do historicismo francês. Nesse horizonte historiográfico, existe uma identidade entre documento e história, documento e verdade.” (2011, p. 97).

de Pestalozzi e Rousseau, personalidades históricas como Sócrates, Platão, Aristóteles, Erasmo, Rabelais, Montaigne, os Jesuítas, Lutero, Froebel, Herbart, entre tantos outros, conduzem as explicações sobre as doutrinas pedagógicas do passado.

Sob uma aparência de dizer o que é, utilizando-se de enunciações formativas, porém performativas e normativas, os autores buscam fazer ver e fazer crer, de acordo com suas crenças ou filiações, o poder que emana da educação. São professores-autores que possuem trajetórias sociais muito próximas – defensores da escola e do poder da educação para mudar a sociedade.

Este conjunto de vozes provém, principalmente, do modelo da história da filosofia e das ideias. Tanto Hubert, como Miranda Santos e Luzuriaga admitiriam, de forma explícita esta relação com a história da filosofia. Os demais autores, mesmo não tecendo considerações explícitas, aderem a este modelo.

Enuncia Hubert que a HP é uma história do espírito humano e complemento da história da filosofia (como vimos no subitem 3.1). Miranda Santos declara que o “estudo da evolução das formas e tipos de educação assume, por conseguinte, o aspecto de uma propedêutica indispensável, de uma introdução obrigatória ao estudo da pedagogia sistemática” (1945, p. 21). Da mesma forma, Luzuriaga expressa que a HE e HP advém do conceito de educação e pedagogia, sendo esta segunda uma reflexão sistemática sobre educação, uma ciência do espírito intimamente relacionada com a filosofia, psicologia, sociologia entre outras (1963, p. 2).

Na perspectiva de analisar o modelo de história da filosofia e das ideias, Vieira (2011) destaca Hegel como uma das matrizes mais significativas. Segundo o autor para Hegel,

[...] a história é o processo no qual se revela a epopéia da razão no seu continuo curso de exteriorização e de autoreconhecimento. Essa compreensão levou Hegel a entender que a história da filosofia é a própria filosofia, uma vez que a narrativa da história da filosofia é uma representação do processo de evolução do pensamento filosófico no seu eterno processo de afirmação, negação e superação. Essa visão atravessou a cultura historiográfica e marcou profundamente a sua presença nos diferentes ramos da história do pensamento. (2011, p. 100).

Na visão de Hegel, a partir da análise de sua obra “Lições de história da filosofia”, os filósofos são secundários na história da filosofia. Contudo, ressalta Vieira, os manuais de filosofia optaram pela organização de um cânone de grandes filósofos seguindo uma linha de tempo cronológica. A diferença entre os manuais de História da Filosofia e as ideias de Hegel “não está na *forma mentis* que segue orientada pelas visões idealista e evolutiva da história, mas sim no *modus operandi*, uma vez que a figura do filósofo é enfatizada nos manuais.” (VIEIRA, 2011, p. 101).

Este *modus operandi* vai ser incorporado nos manuais de HE, tanto na seleção do cânone que se repete, como no conjunto de obras escolhidas para compor os textos da HE. As interlocuções, por exemplo, com o filósofo Kant e com o historiador da filosofia Will Durant para retratar as ideias de Rousseau e Pestalozzi confirma tal afirmação. Porém, das ideias dos filósofos permaneceria para a HE apenas aquelas sobre a educação, sobre a escola e sobre a formação do homem.

3.2.4.3 O MÉTODO DAS ESCOLAS NOVAS E SEU CÂNONE

A escola nova representou para os autores dos manuais uma das mais importantes e inovadoras teorias da educação. De acordo com tal visão, a educação passava a ser vista como um processo mediado pela experiência com vistas ao desenvolvimento individual, principalmente das crianças.

De Vitorino de Feltre, seguido por Rousseau, Tolstoi, até chegar num cânone contemporâneo, os autores dos manuais narram, fundamentalmente, a importância da teoria e da prática pedagógica renovadora em vários países, aproximando os leitores da ideia de ser a escola nova uma teoria que propunha a mudança social por meio da mudança na forma de educar.

Peixoto reservou um capítulo especial para retratar as escolas novas. Se o “eixo” da escola passava pela autoridade do professor, com a escola nova passou pela “iniciativa do aluno” (1942, p. 332). Com este dinamismo, os problemas do aluno e da sociedade estariam resolvidos, segundo Peixoto. Nesta perspectiva, o

autor destacou que a escola nova só foi possível pelos “*progressos das ciencias biológicas*”:

[...] que deram ao homem uma compreensão do universo e da natureza, sem ilusões, ou prejuizos, pela *filosofia científica* que explica a vida não mais apenas pelos fenômenos fisicoquímicos, mas por uma dinâmica funcional, donde uma fisiologia, uma psicologia e portanto uma ética, a ela condicionados: pela civilização que se transforma, ‘*changing civilization*’, com o maquinismo industrial, com a economia do trabalho, com o advento da democracia, técnica e real...(1942, p. 330-1).

Para Peixoto, Tolstoi foi precursor da escola nova ao fundar na Rússia uma escola gratuita para meninos e meninas. É importante destacar, que por “precursores” Peixoto entendia aqueles que prenunciavam o movimento renovador da educação antes da sua origem. Assim, Peixoto segue suas descrições afirmando que no século XIX o sociólogo Durkheim foi “quase” um Dewey, por ser um dos precursores da socialização educacional, “que é raiz da escola nova” (1942, p. 336).

O autor elevaria à condição de fundadores de escolas novas, teóricos como: Jorge Kerschensteiner, Giovanni Gentile, Lombardo Radice, Maria Montessori, Ovidio Decroly, Eduardo Claparède, Adolpho Ferriere, John Dewey. Este cânone seria narrado por Peixoto e traduziria suas ideias sobre a escola nova. Entre as várias ideias, destacamos: escola progressiva e ativa, de trabalho manual, de atividade espontânea, de humanização, de auto-educação, de brincadeira, de liberdade, de passeios e de ar livre. Porém, há uma particular aproximação entre a narrativa de Peixoto e a de John Dewey. Assim como Dewey em sua obra “Vida e Educação”, publicada no Brasil no final dos anos de 1930, Peixoto considerava a educação fenômeno direto da vida, a própria vida. A vida, a experiência e a aprendizagem não se poderiam separar. Esta concepção mostra que a educação ultrapassa os muros da escola, tornando-se um fenômeno social. Portanto, a esta educação caberia desenvolver nos alunos a capacidade de resolver e encarar situações novas da vida.

Interessante destacar que para Hubert o movimento das escolas novas se originou de várias formas:

- a) Em primeiro lugar, a idéia moral do valor da pessoa humana e a fé no poder duma educação bem conduzida: daí resulta mui particularmente a consideração simpática da individualidade nascente da criança e o respeito dela, [...], respeito da criança por si mesma, [...];
- b) Em segundo lugar, o interêsse suscitado pelas pesquisas científicas de tãda sorte relativas à estrutura própria e à evolução da mentalidade infantil. [...]. A constituição da psicologia infantil (pedagogia), as contribuições que lhe trouxeram a biologia, a psicopatologia, a psiquiatria, a psicanálise, foram aproveitadas pelos promotores da educação nova;
- c) Em terceiro lugar, as preocupações sociais tendentes a fundar a organização das democracias contemporâneas no livre consentimento, na adesão espontânea das consciências individuais, que seriam, daí por diante, levadas a procurar a existência coletiva [...];
- d) Em quarto lugar, enfim, a tendência (a certos resfeitos inversa) a pretender liberar o indivíduo de todos os entraves postos pela sociedade ao desabrochar de sua personalidade e a procurar, no retôrno a uma vida mais natural e mais simples, [...]. (HUBERT, 1957, p. 130-132).

Todas essas diferentes influências, segundo Hubert, misturaram-se, entrecruzaram-se, e vieram a dar ao movimento das escolas novas seu caráter essencial. O autor seguiria suas explicações, citando características que qualificavam uma instituição como escola nova, de acordo com o princípio enunciado por Jean Piaget. Estas características apontadas por Hubert eram resultado do “Bureau” Internacional das Escolas Novas, de iniciativa de Adolpho Ferrière.

Nesta perspectiva, Hubert procurou mostrar aos futuros professores, quais eram as características que se aplicavam para qualificar uma instituição como escola nova: ser laboratório de pedagogia prática; estar situada no campo; educação em casas separadas, de dez a quinze alunos; co-educação dos sexos; trabalhos manuais; marcenaria e cultura do solo; excursões e acampamentos; cultura da capacidade de julgamento; trabalho individual de pesquisa; trabalho coletivo, em grupos; ensino limitado às manhãs; auto-educação; auto-emulação; música e canto coletivo; educação da consciência moral por narrativas e leituras (HUBERT, 1957, p. 134).

Segundo Luzuriaga sempre houve na HP movimentos renovadores da educação, desde Sócrates, Cícero e Quintiliano, a Rabelais, Rousseau, Pestalozzi, entre tantos outros. Porém, ao chegar os tempos atuais a educação renovadora adquiriu seu significado e se desenvolveu.

É importante destacar que Luzuriaga foi um importante divulgador das ideias da Escola Nova na *Revista de Pedagogía*. O conhecimento e defesa do movimento levaram Luzuriaga a descrever detalhadamente o método em seu manual. Portanto, em suas descrições, Luzuriaga dividiu as escolas novas em grupos específicos. O primeiro grupo seria o das “*escolas novas*” propriamente ditas, que inspiradas nas primeiras escolas inglesas de Abbotsholme e Bedales, dariam início ao movimento na Europa, por volta de 1890. O segundo grupo seria das “*escolas experimentais*”, do tipo pedagógico e técnico, que se originaram nos Estados Unidos, principalmente “por influência da ‘escola universitária’ de Dewey”, em 1896.

O terceiro grupo seria das “*escolas ativas*”, de caráter metodológico, inspiradas em novos métodos e criadas por educadores, tais como a “Casa das crianças”, de Montessori, a “Escola para a vida” de Decroly, ambas de 1907, e a “Escola de Dalton, de Parkhurst, de 1918. E, o quarto grupo das “*escolas de ensaio e reforma*”, que abarcaria várias instituições de um sistema escolar, oficial, como as reformadas por Kerschensteiner a partir de 1896, e por Sickinger e Washburne (1963, p. 229-30).

Estas descrições remontam à ideia de que o método da educação nova passou por uma evolução histórica proporcionada por um cânone de educadores, caminhando do aspecto individual para o aspecto coletivo e social.

Em capítulo intitulado “A educação técnica”, Miranda Santos apresentou considerações sobre a rota de escolas novas espalhadas pela Europa e América. Dessa forma, em seu texto há uma ampla seleção de imagens (como vimos no Capítulo 2) e a descrição das escolas novas inglesas, alemãs, austríacas, francesas, italianas, norte-americanas, entre outras. Sob a denominação de educação “técnica ou renovada”, o autor explicaria aos futuros professores que estas tendências foram influenciadas pelo naturalismo de Rousseau, pelo evolucionismo de Spencer e pelo pragmatismo de William James.

Miranda Santos utilizaria Luzuriaga como uma das suas principais fontes para dividir as escolas novas em grupos. Porém, divide em apenas dois grandes grupos, diferenciados por seus matizes filosóficos: o dos “*métodos ativos*” caracterizado pela feição científica e sistemática, se destacando o método Montessori, o método Decroly, o plano Dalton, o sistema Winnetka, entre outros. E, o das “*es-*

colas novas” propriamente ditas, que nasceram no final do século XIX, como reação contra o ensino verbalista e artificial das escolas tradicionais. O autor, assim como os demais, descreveria as primeiras escolas novas (Abbotsholme, Bedales, e outras).

Citando novamente Luziriaga em sua obra “A educação nova”, Miranda Santos distinguiria os dois grupos, escrevendo que os *métodos ativos* possuíam um caráter mais escolar, instrutivo e intelectual, e as *escolas novas* tinham um sentido mais global, “vitalizante” e educativo (MIRANDA SANTOS, 1945, p. 467). Em nota de leitura, ao final do capítulo, o autor criticou e enalteceu o movimento das escolas novas. Por um lado, em sua fase inicial, o movimento foi revestido de radicalismos, exaltação e irracionalidade. Por outro lado, foi útil e fecundo, não só pelo montante de ideias pedagógicas novas e originais que ofereceu, mas pela “justa reação que representou contra as formas anacrônicas e estereotipadas de educação” (MIRANDA SANTOS, 1945, p. 500). Assim sendo, o autor não seria contrário ao movimento, contudo criticaria os exageros de afetividade e de romantismo que este apresentou.

Paul Monroe, não apresentou descrições dilatadas sobre as escolas novas. Provavelmente, devido à sua obra ter sido escrita quando se iniciavam discussões sobre o tema. Porém, nas páginas finais de seu livro, Monroe afirmou que um novo sentido dado à educação se fazia presente, buscando combinar preparação para a cidadania, ajustamento à sociedade, preparação para a vida, e a sua harmonização na natureza do processo educativo. Logo, citaria (brevemente) Dewey, como sendo o professor responsável por definir a educação como o processo de reconstrução da experiência, harmonizando fator individual e social.

À luz das descrições anteriores, os autores tendem a ressignificar os sentidos atribuídos à escola nova, moldando-a ideológica e pedagogicamente no sentido de valorizar o que é *novo* e *original*.

Se os autores dos manuais desde as primeiras páginas afirmam que a escola “é” lugar de *socialização* de crianças e jovens no universo da educação e da cultura, justifica-se as descrições anacrônicas focalizadas nos precursores da escola nova desde a antiguidade.

Destarte, o DP aparece na forma de interpretações que tem na escola nova o substrato de uma doutrina capaz de promover a mudança social por meio de

ações pedagógicas ajustadas à experiência: pela coeducação, pela música e canto, pelos trabalhos coletivos, pelas pesquisas de campo, etc. E, o cânone que orienta as explicações é composto de personalidades como: Adolphe Ferrière (1879-1960), John Dewey (1859-1952), William Heard Kilpatrick (1871-1965), Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Édouard Claparède (1873-1940), entre outros. Assim, um léxico aproxima estas personalidades nos manuais, estando relacionado à afirmação de ser o método da escola nova uma atividade construída pela experiência concreta e ativa de cada indivíduo (aluno).

O que mais transparece, nesta perspectiva, é um DP que instrui os futuros professores sobre *como era*, a *quem se destinava*, e de *que forma se ensinava* o método das escolas novas. Os autores, neste sentido, enaltecem o acento coletivo e social do trabalho escolar que se manifestaria na forma de experiência e autonomia dos alunos. E, a mudança mais significativa partilhada incide sobre as novas formas de educar as crianças. Não esquecendo que ascendentes ciências como a Sociologia e a Psicologia, seriam consideradas peças-chaves para os contornos modelares das mudanças ocorridas nos métodos pedagógicos das escolas novas.

Para os futuros professores, portanto, assentava-se a ideia da escola nova como sendo um método que conduzia à ressignificação das ações pedagógicas no espaço escolar, ao mesmo tempo em que se traduzia como um *novo* espaço escolar, tendo como objetivo principal educar para a própria vida.

3.3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DESENHADA PEDAGOGICAMENTE PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao longo da história dos processos de formação de professores, foram (e ainda estão sendo) ressignificadas as formas de ensinar. Se, aos processos de formação docente cabia instruir o sujeito que professasse saberes, conhecimentos, atitudes e valores, desde o século XIX, os manuais representaram importantes instrumentos para auxiliar as disciplinas escolares nesta tarefa. Nada se tornou mais significativo que a criação e organização de uma vasta literatura pedagógi-

ca para ocupar os espaços escolares. Desde então, são inúmeros livros (manuais) de história, filosofia, sociologia, didática, psicologia, métodos de ensino, utilizados nos cursos formação de professores.

Daí a necessidade para o historiador de refletir sobre estes *objetos em circulação*. Circulação de ideias, concepções e valores. Daí a necessidade de compreender o poder “poético e secreto” dos livros (CHARTIER, 2001, p. XII) neste trabalho dos manuais escolares.

Os manuais escolares transmitem e fixam normas e valores pedagógicos. Nesta perspectiva, os manuais de HE passaram a ocupar um espaço curricular, e, por conseguinte, discursivo na formação de professores nestes últimos séculos. Os manuais de HE se tornam mediadores do DP porque foram direcionados às instituições de formação docente.

A partir da análise das definições e conceitos de HE, e por extensão, de cada um dos aspectos (Educação, Civilizações, Instituições Educativas, Doutrinas Pedagógicas e o Cânone) que determinam sua FD, vimos o DP ser *desenhado*. Os manuais se assemelham nas definições sobre a HE. Os autores, apesar das diferentes leituras que fizeram do passado educativo, concordaram que a HE era indispensável para a pedagogia por alertar sobre os perigos, sobre as utopias e realizações educativas do passado. A HE era importante para desvendar as civilizações, as conquistas do passado e os perfis dos grandes educadores. E, por fim, porque a HE impediria que os professores ficassem alheios à história do passado educativo, que servia para entender o presente e preparar o futuro.

A HE toma *corpus* nos manuais sendo pensada enquanto produto do pensamento (das ideias filosóficas) e da cultura. Associam-se, portanto, na composição dos manuais fatores relacionados: 1) à situação histórica (cultural) dos povos: suas dimensões sociais, econômicas, políticas, suas manifestações espirituais, religiosas; 2) às ideias sobre educação: concepções, métodos e instituições educativas, e a um cânone de grandes educadores.

Esta valorização dos períodos históricos, das civilizações e das ideias do cânone, faz prevalecer o modelo da História Universal e da História da Filosofia, já comentado anteriormente. Segundo Vieira, na análise dessa forma de escrita, pautada no cânone dos grandes educadores e no progresso das civilizações, é possível perceber uma concepção de história que se apoia nas ideias de evolução

e fim na história (2011, p. 107). Ao propor esta história os autores promovem formas de *universalizar* a educação a partir da descrição de experiências culturais cosmopolitas e nacionais.

Na estruturação das escritas, os aspectos apresentados neste trabalho deflagram similitudes discursivas que aproximam os diferentes livros. Esta fisionomia em comum mostra que a HE possui finalidades e, conseqüentemente, leitores específicos. Logo, as similitudes são possíveis de ser observadas pela presença do processo *parafrástico* e da *intertextualidade*.

Nesta perspectiva, na escrita da HE usam-se os velhos modelos educativos para novos fins. Como vimos, a pragmática da HE aparece na exposição de ideias úteis para o presente. O passado, assim, é considerado um espaço que faz emergir exemplos e lições para os futuros professores. E, no conjunto de lições sobre o passado, a educação é fator de desenvolvimento social e individual. As civilizações evoluídas ganham contornos em termos de civilidade e de ser civilizado. As instituições educativas, mais propriamente as escolas, se convertem em espaços *físicos* e *humanos* revestidos de valores, costumes, produzindo discursos em nome da inovação pedagógica. As doutrinas pedagógicas são utilizadas como exemplos acertados (ou inapropriados) para as teorias educativas do presente e como fundamento para a ação educativa do professor. E, o cânone dos grandes educadores impõe exemplos daqueles que no passado teorizaram a educação e com isso, mudaram os caminhos da educação.

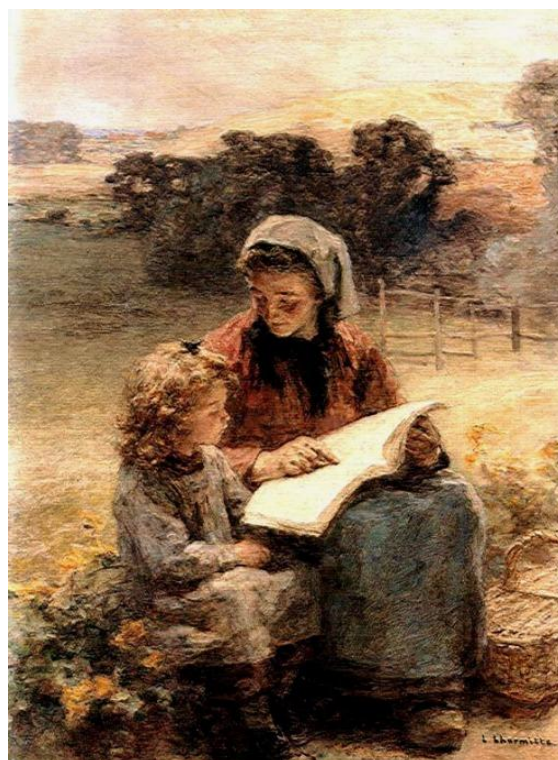
Na composição dos textos, articula-se metodologicamente um conjunto de descrições e interpretações das fontes históricas, a seleção de (apenas) alguns fatos em detrimento de outros, e a contraposição entre as verdades, asseguradas pelas fontes, e as subjetividades presentes na escrita dos autores. Ou seja, os manuais estão repletos de sentidos, porque em sua sustentação está presente o lugar social do professor-autor (enunciador) e do futuro professor (enunciatário), e está presente o lugar social da produção do texto, da sua distribuição, da sua circulação e do seu valor para a escola.

É, portanto, a partir do objeto físico (livro) que se parte para o seu culto. É evidente que o termo *culto* não se refere à saturada referência religiosa. Usa-se aqui o conceito “mallarmeano”. Para Mallarmé o livro é um objeto de culto em dois sentidos: “acessório necessário à celebração e divindade celebrada.” (FRAISSE;

POMPOUGNAC; POULAIN, 1997, p. 137). Os manuais de HE, a meu ver, são assim. Lugares de comunhão entre *texto* e *professor*, que fizeram e ainda fazem celebrar leituras e interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Manuais de história da educação e sua relação com a formação de professores: o *archéion*, o *inventarium* e o *mediato*



Dos diversos instrumentos do Homem, o mais assombroso é indubitavelmente o livro. Os outros são meras extensões do seu corpo: o microscópio e o telescópio são extensões do olho; o telefone é o prolongamento natural da voz e do ouvido; o arado e a espada, do braço. Mas o livro não. O livro é outra coisa: é uma extensão da imaginação e da memória.

(Jorge Luis Borges, “O Livro”, 1987)¹⁴¹

¹⁴¹ O ensaio “O livro” encontra-se na obra de Borges intitulada: “Cinco visões pessoais”. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1987. Jorge Luis Borges nasceu em Buenos Aires no dia 24 de agosto de 1899. Em 1923 publicou seu primeiro livro de poemas, “Fervor de Buenos Aires”. Desde essa época, adoeceu dos olhos, e perdeu quase por completo a visão em 1955. Foram cinquenta anos de produção literária admirada até hoje no mundo inteiro. Sua obra foi traduzida para mais de vinte e cinco idiomas. Borges faleceu em Genebra no dia 14 de junho de 1986. A imagem que acompanha a citação (intitula-se: *A lição de leitura*, 1912. 1 reprodução de arte, óleo sobre tela, (Coleção particular). Fonte: Peregrina cultural. Disponível em: <<http://peregrinacultural.wordpress.com/2011/02/03/imagem-de-leitura-leon-augustin-lhermitte/>>.

Ao chegar ao fim deste trabalho, admito não ter sido uma tarefa fácil escrever sobre seus resultados, pois uma sequência de lembranças de minha trajetória de pesquisa, marcada por escolhas feitas, ideias que ficaram para trás, expectativas resolvidas e não resolvidas, vieram à tona. Contudo, tentarei nas páginas que se seguem, movida pelo espírito acadêmico, porém afetuosamente ligada a este trabalho, terminar esta história iniciada há algum tempo, no mestrado.

A citação escolhida para dar início às minhas considerações finais é de um ensaio de Jorge Luis Borges, intitulado “O livro”, que é uma ode de amor a este objeto inventado, que transcende os sentidos usuais do homem. Inspirada pelo poeta penso que o livro é capaz de imprimir naquele que o lê esperanças, inquietações, proibições, paixões, aprendizagens. Como escreveu Borges, é o livro uma extensão da imaginação e da memória. E, não importa quanto tempo passe, ele continuará encantando por poder passar de mão e mão, e pelo seu poder de significação.

É muito difícil definir o que é um livro de forma completa e definitiva, pois não é um objeto como os outros. Ao segurá-lo não se tem nas mãos apenas papel. O livro são as páginas, são os pensamentos, são as palavras nele inscritas (ESCARPIT, 1965, p. 3). E mesmo sendo fruto de técnicas como a grande parte dos produtos da indústria humana, o livro possui particularidades. Estas residem no fato de que as intenções, as técnicas que convergem para sua definição, ultrapassam-no, e evoluem ao sabor das circunstâncias históricas. Escreve Chartier neste sentido, que as obras têm sentidos plurais e móveis que se constroem no encontro de uma proposição com a recepção (1999b, p. 9).

Ao retornar às considerações de Borges, entendo que se encontra no livro *uma extensão*, que tem me inspirado ao longo desses anos. E, que me une a um grupo de apaixonados pelo tema. A propósito, um grupo que vê no livro um universo de possibilidades e de sentidos a serem investigados. Assim, nesses anos tenho me dedicado ao estudo dos livros, aliás, de um tipo específico de livro – o *manual escolar* – destinado à escola e depositário de conteúdos com finalidades formativas.

Minha aproximação aos estudos sobre manuais escolares ocorreu durante o mestrado. O que me levou até eles foram duas questões inter-relacionadas que

estavam em meu horizonte de pesquisa: a formação docente e a disciplina de HE. Passei a observar que no *liame* entre estes se encontravam os manuais, importantes mediadores entre o conhecimento e os modos de ensinar. E assim passei a pesquisá-los, compreendendo-os como fontes importantes para a história da história da educação e para a memória dos processos de formação de professores.

A estima que sinto pela formação de professores influenciou minhas escolhas. Primeiro por ser professora, pedagoga, e conviver com as especificidades da profissão. Segundo, por compreender que no lastro comum dos processos de formação do professor e da professora, historicamente, encontram-se objetivos relacionados à qualificação profissional para a educabilidade dos sujeitos da escola, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Consequentemente, os processos de formação docente têm privilegiado, ao longo de sua história, ensinar a ser professor e professora mediante a apropriação de conhecimentos de toda a natureza, analogamente a outras profissões. Ensinam-se HE, filosofia da educação, psicologia, didática, para que quando formado(a) então, o professor e a professora alcancem a atuação profissional no espaço escolar. A partir daí a relação pedagógico-educacional da docência passa a ser entendida como intervenção didático-curricular em situação de ensino formal. Logo, são os *passos* para tornar professor e professora que conduzem meus estudos sobre os manuais. Os passos dados no passado, obviamente.

Na relação com a formação de professores, passei a entender os manuais de HE como objetos ricos e complexos por se ajustarem aos programas e currículos, por serem mediadores das aulas, e por serem produtos comercializados para atender a demanda de um mercado escolar específico. Os manuais são enunciadores de marcas culturais que vinculam concepções pedagógicas, saberes e dimensões simbólicas. Ou seja, se por um lado, cumpriam função de mediar o conhecimento a ser ensinado e aprendido, por outro, mediavam discursos pedagógicos.

Nesta perspectiva, algumas questões iniciais desafiavam a construção de meu trabalho: primeiro, o contingente maior de manuais que me propus a analisar; segundo, o fato de serem manuais nacionais e estrangeiros; e terceiro e mais significativo, o desejo de entendê-los como HE em relação à formação de profes-

sores. Mediante estas questões, os rumos teóricos e metodológicos foram transformando meus estudos.

Minha tese se construiu na direção de compreender os *sentidos pedagógicos* presentes nos manuais de HE para a formação de professores. Para tanto sustentei a tese de que é possível compreender os manuais a partir de três dimensões: o *archéion*, o *inventarium* e o *mediato*.

Contudo, esta escolha impôs alguns limites para a pesquisa, pelo que não foi possível ver por todas as faces a relação entre os manuais e a formação docente. Algumas questões como a história da disciplina de HE, a relação entre manuais e as práticas do cotidiano escolar (planejamentos, avaliações, cadernos de alunos), a análise das traduções no caso das obras estrangeiras, as estratégias de produção dos manuais em seu país origem, entre outras, não foram privilegiadas neste trabalho.

Para instrumentalizar meus intentos de pesquisa, dentre as várias opções teóricas e metodológicas de análise dos livros escolares, optei por duas frentes que, mesmo em suas diferenças, convergiam para entender os sentidos que os livros de HE produziam: a materialidade e AD. Optei pelas duas frentes porque as leituras dos manuais me fizeram perceber que não havia sentidos apenas nas palavras inscritas, mas, no formato também. Por isso, a escolha não se deu ao acaso.

Texto e forma tornaram-se o centro de meu interesse e de análise. Logo, meus objetivos foram traçados mediante esta relação: a quem e a que serviu os manuais; os motivos de escrita dos manuais em relação ao contexto de produção e de seus autores; as relações de coadjuvação entre as escritas de HE; e as representações que reverberavam dos manuais.

No *archéion* (sede de autoridade), sob a tutela de diferentes vozes (países, obras, autores dos manuais), pude adentrar naquilo que principiou a HE. Busquei reconstituir o itinerário da HE desde seu surgimento na Alemanha, durante o século XIX à sua consolidação pela Europa e países das Américas como Estados Unidos, Argentina e Brasil. E, concomitantemente, observei a publicação de vários manuais para atender a demanda dos cursos de formação de professores.

Reconstruí, dessa forma, um percurso da HE priorizando os manuais de HE. Uma das questões mais significativas neste retorno foi (re)encontrar os auto-

res (precursores) de uma escrita modelar da HE. Dilthey, Compayré, Durkheim, Riboulet, tornaram visíveis a relação entre a disciplina de HE e os materiais criados para subsidiá-la. Suas lições seriam reprisadas, ressignificadas em outros manuais de HE. Lições que se traduziam em breves estudos sobre o passado educativo, em descrições do desenvolvimento das civilizações, da evolução das doutrinas pedagógicas, do progresso do ensino e das suas instituições, e outros conteúdos que supunham habilidades histórico-educativas do futuro professor. Lições ligadas à história universal, das civilizações, das ideias, e ainda à psicologia.

Nesta perspectiva, foi interessante analisar que os manuais pesquisados neste trabalho seguiram os mesmos passos inaugurados por Dilthey, Compayré e Durkheim. Assim sendo, os manuais de Monroe, Hubert, Luzuriaga, Peixoto e Miranda Santos, numa espécie de *coadjuvação e intercâmbio*, mantiveram em seus textos uma epopeia de conteúdos sobre o passado da educação. Não esquecendo que os dados biográficos dos autores tornaram-se fundamentais para compreender que um livro é *uma extensão* que inter-relaciona às vontades, às posições destes sujeitos às formas curriculares e didáticas.

Dos textos à forma impressa – *em formato de livro* – a HE passou a ser *transportada* de um lugar a outro, rompendo as fronteiras e oferecendo aos leitores de diversos países a complementaridade entre dimensões científicas e curriculares, num movimento que passou a legitimá-la para a formação docente. Assim, em formato de livro (objeto) foi possível criar aberturas e passagens para que a HE percorresse o mundo, o Brasil.

Destarte, a segunda proposta foi elaborar um *inventarium*, mostrando alguns caminhos dos processos de produção dos manuais de HE no contexto brasileiro, como também as características materiais dos objetos, tendo por objetivo entender a relação do objeto com o público visado – os alunos e professores dos cursos de formação docente.

Nesta perspectiva, privilegiei primeiramente o contexto de mudanças e de organização dos cursos de formação de professores e sua relação com o crescimento da produção de livros escolares. Dessa forma, compreendi que o início da publicação dos manuais de HE, na década de 1930, foi impulsionada pelas mudanças ocorridas nos currículos e programas desses cursos, como também pela

relação que se intensificou no imaginário educacional sobre a importância dos livros escolares como instrumentos pedagógicos.

Frente a um mercado em ascensão, a CEN se destacou na publicação de livros escolares, por meio da CAP pertencente ao projeto editorial BPB. A combinação dos agentes responsáveis pela difusão dos manuais de HE: a CEN, a BPB, a CAP e seus editores, e os professores-autores, deram o tom à análise das estratégias editoriais em questão, por terem sido responsáveis pela criação, produção e circulação dos manuais.

Frente a este *corpus* de análise tracei um panorama das publicações dos manuais de HE, e duas questões mereceram destaque. A primeira se refere às obras estrangeiras de Hubert, Luzuriaga e Monroe que obtiveram larga tiragem no país, confirmando sua ampla circulação e a existência de um intercâmbio entre as escritas nacionais e internacionais da HE. A segunda diz respeito às trajetórias de publicação dos manuais enquanto testemunho das mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro: do início das suas publicações em 1930, relacionadas às mudanças ocorridas nos currículos e programas da formação docente; do ápice das reimpressões em 1970, ocasionadas pelo aumento de matrículas nas instituições secundárias e superiores de formação docente e nas escolas primárias; e da queda na produção a partir do final de 1980, relacionada às mudanças no campo da HE.

A cada década, portanto, as variações no quadro de produção dos manuais criavam novos leitores. Com efeito, na relação entre livro e leitor ressalta Chartier, “a forma do objeto escrito dirige sempre o sentido que os leitores podem dar àquilo que lêem.” (1999a, p. 128).

Por isso, prestar atenção às fórmulas editoriais foi uma das maneiras de restituir as significações do objeto. Logo, no *inventarium* que propus, a forma do livro foi uma segunda questão analisada, permitindo entender como as disposições formais e materiais encerram sentidos à HE e à formação de professores. Elementos externos e internos dos manuais foram importantes recursos de análise.

Os elementos externos dos manuais como as capas, firmaram a identidade da editora, além de tornar visível e acessível o tema educacional tratado. Como também, ao mudar o *design* das capas de uma direção a outra, cumpria-se mos-

trar que a condução da coleção ganhara novos contornos, porém, a opção por obras didáticas permanecia. Os elementos de organização interna, como as folhas de rosto, traziam informações institucionais dos professores-autores atribuindo prestígio à coleção. E, outros elementos como índices, tipo de fonte de letra, referências, imagens, aproximavam o leitor do conteúdo proposto. As imagens, por exemplo, em conjunto com o texto escrito, comunicavam mensagens sobre a história e sobre a HE, significando uma leitura do passado.

Com a materialidade foi possível, portanto, compreender que as editoras e seus editores, e os professores-autores, previam competências e expectativas relacionadas à disciplina de HE. Por isso, por meio dos textos e das formas, estes agentes buscaram objetivar a história de um passado educativo. O passado educativo norteou a elaboração dos objetos, ao mesmo tempo em que se tornou a grande lição presente nos manuais. As formas dos manuais de HE representaram uma articulação importante entre o conhecimento e a sua recepção. Portanto, a diversidade de formatos, cores e materiais tornariam os manuais instrumentos didáticos – *mediadores* – no processo de leitura e de aprendizagem. E, devido à estima por esse estudo, concluí que os manuais são ao mesmo tempo *símbolo* e *metáfora*, porque exprimem sentidos naqueles que os manuseiam, e porque assim como Borges, penso que são uma extensão da memória e da imaginação, na fusão com o texto.

Adentrado na terceira proposta do *mediato*, como explicou Orlandi, o texto é um espaço significativo guiado por um regime de necessidades que só pode ser compreendido quando se interpreta os discursos que o circundam (1996). Neste sentido, nas páginas de um manual de HE encontram-se conteúdos adequados para o ensino, porém, repletos de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Metodologicamente optei pela AD a fim de *atravessar* os sentidos dos textos. Especificamente, considerando que os manuais eram destinados à escola, minha análise incidiu sobre o DP por ser marcado por questões do tipo: *quem ensina, o que se ensina, para quem ensina, onde ensina*. Dessa forma, o DP me ajudou a compreender que cada manual era um *mediato* do discurso pedagógico para a formação de professores.

Nas análises dos textos observei que havia um ordenamento de frases, de palavras, que se repetiam entre os manuais. Esta repetição, de certa forma, regia as formas como se organizavam os conteúdos nos textos de HE. Assim sendo, compreendi que um sistema de regras delimitava o que *dizer* na HE e, por conseguinte, conduzia a escrita dos manuais.

A partir destas considerações defini cinco aspectos que se sobressaíam na intertextualidade e regulavam a FD da HE: *Educação, Civilizações, Instituições Educativas, Doutrinas Pedagógicas e Cânone dos grandes educadores*. Estes aspectos mostraram as especificidades relativas à HE para a formação de professores, ligando o passado educativo à delimitação de alguns períodos e civilizações. Concomitantemente, doutrinas pedagógicas e um cânone eram usados para demonstrar a evolução das educações, das ações pedagógicas, tendo a escola como lugar privilegiado.

Mesmo quando alguns autores criticavam determinados assuntos, como Miranda Santos ao analisar Rousseau, este era mostrado em seu manual. De certa forma, parecia não ser possível romper com a seleção de lições que subscrevia a HE desde o século XIX. E, é este regramento que gera a FD, fazendo seguir os grandes relatos que privilegiam a história universal, a história das civilizações, a história das ideais, aliados a um enciclopedismo e a uma interpretação anacrônica do passado, confirmando a ideia de Durkheim de que a história permitia entender o que nos precedeu “*puisque nous en sommes les héritiers*”.

Sob uma aparente cientificidade, assegurada por um dos aspectos do DP – a metalinguagem – os autores inseriam nos manuais definições rígidas a respeito das histórias das educações, automatizando e fracionando o passado, e levando a conclusões exclusivas. A principal lição que conduzia todas as demais dizia respeito a HE como um estudo do passado necessário para as mudanças no futuro. É interessante perceber que esta lição mostrava qual era função da HE, ao mesmo tempo em que depositava no professor a responsabilidade pela mudança, principalmente aquelas relacionados à educação escolar.

Dessa forma, cabia ao professor compreender que o passado da educação ensinava quem éramos, sendo primordial estudar as doutrinas pedagógicas, o cânone, as instituições do passado, como uma forma de não se cometer os mes-

mos erros, ou de dar continuidade àquilo que promovia o progresso das sociedades.

É importante lembrar que independentemente de serem cursos superiores ou secundários de formação docente, os manuais utilizados, na maior parte das vezes, eram os mesmos. E, ao selecionar determinados conteúdos para conduzir a aprendizagem estava se sugerindo que estes eram legítimos e capazes de formar professores e professoras.

A partir da análise dos manuais, penso que caberia ao leitor (futuro professor) entender que desde os tempos mais remotos aos mais atuais, a educação incidia sobre a formação individual preparando para a vida social. E, por meio da história de algumas civilizações, escolhidas como exemplo, era possível perceber como a educação promovia o desenvolvimento social. Neste sentido, a educação se converteu em fator de mudança e de conservação, ao mesmo tempo em que seus sentidos ganham novos contornos como os relacionados à ideia de civismo e civilidade.

Todos os aspectos analisados estão inter-relacionados, pois, as qualidades do homem civilizado eram definidas pela educação realizada nas escolas. A HE assim, se alia à história das instituições educativas para explicar os espaços institucionalizados (*físico e humano*) que materializam a formação do homem. Ao mesmo tempo, definiu-se que a evolução na qualidade desta formação apenas foi possível devido às doutrinas criadas por um cânone de grandes educadores: Sócrates, Platão, Aristóteles, Erasmo, Rabelais, Montaigne, os Jesuítas, Lutero, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart, entre tantos outros. Como consequência, a HE credenciou o exercício da função docente através de modelos educativos do passado, sem os quais não seria possível interferir a favor de mudanças, a exemplo da escola nova.

Passadas várias décadas, ainda é possível identificar o uso de manuais em alguns cursos de formação de professores. Certo ou errado? Não cabe julgar, porém, os manuais de HE atendiam a expectativas de currículos e programas que primavam por um conjunto de saberes entendidos como práticos e de efeito moral. Daí o empenho em escrever sobre uma educação que formava para a vida social. Daí toda a história da educação (das educações) contida dentro das poucas páginas de um manual, universalizando particularismos. Provavelmente este

uso contínuo dos manuais de HE, como havia comentado anteriormente, ocorra porque na escola há um movimento que, ao mesmo tempo em que inova seus fazeres pedagógicos, mantém alguns mecanismos de seleção cognitiva e cultural.

Do exposto, posso que em determinados contextos os livros eram materiais formativos e informativos, porém, em meu trabalho eles se tornaram fontes preciosas para decifrar o *archéion*, o *inventarium* e o *mediato* da HE para a formação de professores.

Na *extensão* dos manuais pude me aproximar dos discursos pedagógicos sobre educação, importantes para a produção da memória educacional e para a constituição da história dos livros e leituras para professores. Os manuais de HE são assim, um bólido de conteúdos e sentimentos, relacionados a valores morais, a condutas que se entendiam necessários aos futuros professores.

Finalizando, gostaria de ressaltar que trabalhar com um contingente significativo de manuais se tornou um empreendimento encantador e diferenciado (e difícil). E, analisá-los reunindo a materialidade e AD, significou uma experiência enriquecedora porque pude aproximá-los da escola e dos processos de formação docente.

No mais, acredito que o *archéion*, o *inventarium* e o *mediato* dos manuais de HE merecem mais estudos. Talvez, meu trabalho se torne fonte de inspiração para outros. Assim espero. E, espero continuar a pesquisá-los, pelo que representam, afinal, aprendi de forma significativa que *as palavras voam e os escritos permanecem* [*verba volant, scripta manent*]!

FONTES

ARTIGOS:

COHEN, Sol. *Challenging Orthodoxies. Toward a New Cultural History of Education*. Nova York: Peter Lang, 1999.

DEPAEPE, Marc. A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it exist? Reply to Jurgen Herbst's State of the Art Article. In: *Paedagogica Historica*, v.3, n.37, p. 629-640, 2001.

_____. How should the history of education be written? Some reflections about the nature of the discipline from the perspective of the reception of our work. In: *Studies in Philosophy and Education*, n. 23, p.333-345, 2004.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank. Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in – and outside Schools. In: *Paedagogica Historica*, v.1, n.31, p. 09-16, 1995.

GOODMAN, Joyce; MARTIN, Jane. Editorial: History of Education: defining a field, *History of Education*. v.33, n.1, 2004.

GOODMAN, Joyce; McCULLOCH, Gary; RICHARDSON, William. (Edit). *Social Change in the history of British education*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2008.

HERBST, Jurgen. The History of Education: State of the Art at the Turn of the Century in Europe and North America. In: *Paedagogica Historica*, v.3, n. 37, p. 737-747, 1999.

REISNER, Edward H. *A tribute to Professor Paul Monroe (1869-1947) of Teachers College, Columbia University*, 1948. Disponível em <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: 04 janeiro 2007.

HONGYU, Zhou. *Teachers College and Chinese Education: A College and a Country – Teachers College, Columbia University and Modern Chinese Education*, 2001. Disponível em: <<http://www.columbiauniversity.com>>. Acesso em: 05 outubro 2006.

KNIGHT, Edgar W. *Presentation to Professor Paul Monroe*. In: *Teachers College Record*. v. 24, n. 3, p. 249-251, 1923. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: 3 novembro 2010.

PENNA, Damasco J. B. *Luzuriaga e sua obra*. In: LUZURIAGA, Lorenzo. *A Pedagogia Contemporânea*. Tradução: BECKER, Idel. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.53).

REISNER, Edward H. *A tribute to Professor Paul Monroe (1869-1947) of Teacher College, Columbia University*, 1948. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org>>. Acesso em: 04 janeiro 2007.

RICHARDSON, William. British Historiography of Education in International Context at the Turn of the Century, 1996-2006. In: *History of Education*, v. 36, n.4, p.569-593, 2007.

SUZZALLO, Henry. Paul Monroe. In: MONROE, P. *História da Educação*. Tradução de: BECKER, Idel e GARCIA, Therezinha G. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MANUAIS:

ARCHÊRO JÚNIOR, Aquiles. *Lições de História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, s/d.

BARNARD, Henry. *History and Progress of Education: from the earliest times to the present*. New York and Chicago: A.S. Barnes & Company, 1874. 1 CD-ROM.

BASTOS SILVA, Geraldo. *A Educação Secundária*. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.94).

BELLO, Ruy de Ayres. *Pequena História da Educação*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1957.

COMPAYRÉ, Gabriel. *Histoire Critique des Doctrines de L'Éducation en France depuis le Seizième Siècle*. Paris: Librairie Hachette Et., 2. ed., 1880. Disponível em : <http://www.archive.org/stream/histoirecritique01compuoft#page/n3/mode/2up>. Acesso em: 25 julho 2011.

_____. *Histoire de la pédagogie*. In: BUISSON, Ferdinand. *Nouveau dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911. Disponível em: < <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3354&format=print>>. Acesso em: 29 julho 2010.

CONWAY, Mary M. *History of Education: with brief outlines of General History*. New York: C.W. Bardeen Publisher, 1901.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. *Tratado das ciências pedagógicas 2: História da pedagogia*. Tradução de: RIZZI, Carlos; DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.114).

_____. *Tratado das ciências pedagógicas 5: Psicologia Pedagógica*. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.117).

HUBERT, René. *História da Pedagogia*. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.66).

_____. _____. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.66).

LEIF, Joseph; RUSTIN, Georges. *Pedagogia Geral: pelo estudo das doutrinas pedagógicas*. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B.

1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.75).

LUZURIAGA, Lorenzo. *A Pedagogia Contemporânea*. Tradução de: BECKER Idel. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.53).

_____. *História da Educação Pública*. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, trad. Lólio Lourenço de Oliveira, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.71).

_____. *Pedagogia Social e Política*. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.77).

_____. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução de: DAMASCO PENNA, Luiz e DAMASCO PENNA, J. B. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.59).

_____. *Pedagogia*. Tradução de: DAMASCO PENNA, J. B. 7.ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.56).

MIRANDA SANTOS, Theobaldo. *Noções de História da Educação*. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945. (Edição Ilustrada). (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.43).

_____. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951. (Edição Ilustrada). (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.43). Exemplar nº 06.

MONROE, Paul. *Brief Course in the History of Education*. New York: The Macmillan Company, 1907. 1 CD-ROM.

_____. *A Text-book in the History of Education*. New York: The Macmillan Company, 1926. 1 CD-ROM.

_____. *História da Educação*. Tradução de: AZEVEDO, Nelson Cunha de. 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.34).

_____. Tradução de: BECKER, Idel e GARCIA, Therezinha G. 6.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.34).

_____. *História da Educação*. Tradução de: BECKER, Idel e GARCIA, Therezinha G. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.34).

PEIXOTO, A. *Noções de História da Educação*. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v.5).

RIBEIRO, L. *Afrânio Peixoto*. Rio de Janeiro: Conde, 1950.

RIBOULET, L. *História da Pedagogia*. Tradução de: Justino Mendes. Prefácio de: André Baudrillart. São Paulo: Editora Francisco Alves, s/d.(Coleção de Livros Didáticos).

SUZZALO, Henry; BURNHAM, William H. *History of Education as a professional subject*. Nova York: Teachers College, Columbia University, 1908. 1 CD-ROM.

MAPAS DE EDIÇÕES EDITORIAIS:

MAPA DE EDIÇÕES DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL. 1934-1936. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MAPA DE EDIÇÕES DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL. 1939-1945. São-Paulo: Companhia Editora Nacional.

MAPA DE EDIÇÕES DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL. 1946-1950. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MAPA DE EDIÇÕES DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL. 1951-1955. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

MAPA DE EDIÇÕES DA COMPANHIA EDITORA NACIONAL. 1956-1965. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS:

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo de 1940*. Disponível em:

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/CD1940/Censo%20Demografico%201940%20VII_Brasil.pdf. Acesso em: 2 novembro 2010.

UNESCO. International Bureau of Education. WOJNAR, Irena. Maurice Debesse (1903-1998). In: *Prospects: the quarterly review of comparative education*. França, vol. XXXIII, 2003. Disponível em:

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/debessee.pdf>. Acesso em: 09 novembro 2010.

UNESCO. International Bureau of Education. *Gaston Milaret* (biografia). França. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/en/about-the-ibe/who-we-are/history/ibe-directors/gaston-mialaret.html>>. Acesso em: 09 novembro 2010.

UNESCO. International Bureau of Education. *IBE*. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/es/la-oie-en-breve/quienes-somos/historia.html>>. Acesso em: 13 novembro 2010.

GFENN (Le Groupe français d'éducation nouvelle) . *Gaston Mialaret*. Disponível em:

<http://www.gfen.asso.fr/fr/presidents_du_gfen#mialaret>. Acesso em: 13 novembro 2010.

LIVROS:

ALARCÓN, Paloma Pernil; CIORDIA, Javier Vergara. *História de La Educación* (Edad Antigua, Media y Moderna). Madrid: UNED, 2002.

APPLE, M. *Teachers & Texts*. A Political Economy of Class & Gender Relations in Education. New York: Routledge, 1986.

_____. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASCOLANI, Adrián. La Historia de La Educación en Argentina – Historiografía y Construcción de un Campo Específico (1970-1990). In: SANFELICI; SAVIANI; LOMBARDI (orgs). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1999.

ASCOLANI, Adrián; GONDRA, José Gonçalves. Pela classe, pelo livro: a fundação de uma História da Educação para professores, no Brasil e na Argentina. In: VIDAL, D. G; ASCOLANI, A. (orgs.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura brasileira*. 4. ed. Brasília: UNB, 1963.

BAKTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARROS, Diana L. P. de. *Teoria do discurso. Fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

_____. *Teoria Semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1980.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor da língua*. Tradução: LARANJEIRA, Mário. São Paulo: Brasiliense, p. 65-70, 1988.

BASTOS, Maria Helena Camara. Paroz, Compayré, Rousselot: manuais de História da Educação em circulação no Brasil (Século XIX). In: JÚNIOR, Décio Gatti; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional*. Minas Gerais: EDUFU, p. 157-188, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

BERND, Zilá. *Americanidade e Transferências Culturais*. Porto Alegre: Movimento, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

BLUTEAU, Raphael. “Vocabulario portuguez e latino”. Disponível: <<http://www.ieb.usp.br/>>. Acesso em: 20 novembro 2011.

BOAVIDA, João; AMADO, João. *Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. 2.ed. Portugal: Universidade de Coimbra, 2008. 1 CD-ROM.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas lingüísticas: o que falar o que dizer*. Tradução de: MICELI, Sergio; et al. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Tradução de: MACHADO, Maria Lucia. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de: CORRÊA, Mariza. 6 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e histórias da Escola Nova no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 1998.

_____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Marcos Cesar de. (org). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *A escola e a república e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

_____. O Território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org). *Memória intelectual da educação brasileira*. 4.ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH - Série Memória).

_____. Considerações sobre o ensino de história da educação no Brasil. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (orgs). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; VIDAL, Diana Gonçalves. (orgs). *Biblioteca e formação docente: [percursos de leitura]*. Belo Horizonte/ São Paulo: Autêntica Editora/ Centro de Memória da Educação- FEUSP, FINEP, 2000.

CATANI, Denice Barbara. Distâncias, vizinhanças, relações - comentários sobre os estudos sócio-histórico-comparados em educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Ed.). *A difusão mundial da escola: alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000. p. 143-150.

CERTEAU, Michel de. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Tradução de: PESCADOR, Alejandro. México: Universidad IberoAmericana, 1995. (Serie Historia y Grafía, n.2).

CLARK, Katerina. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *El Mundo como Representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. 2.ed. Barcelona: Gedisa, 1990, p.I-IX.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de: MORAES, Reginaldo de. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999a.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de: PRIORI, Mary del. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução de: GALHARDO, Maria Manuela. 2. ed., Lisboa: Difel, 2002.

_____. *Formas e sentido - Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

_____. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. Tradução de: LORENCINI, Álvaro. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. Pelotas, Rio Grande do Sul: 2. ed., Editora da UFPel, 2002, p. 5-24.

DAROS, M. D; DANIEL, L. S.; SILVA, A. C. *Fontes históricas: contribuições para o estudo da formação de professores catarinenses*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2005 (Série Pesquisas, n.4).

DEPAEPE, Marc. Some statements about the nature of the history of education. In: SALIMOVA, Kadriya; JOHANNINGMEIER, Erwin. *Why should we teach history of education?* Moscovo: The Library of International Academy of Self-Improvement, p.31-36, 1993.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Tradução de: TEIXEIRA, Anísio. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Coleção Atualidades Pedagógicas, n.76)

DILTHEY, Wilhelm. *A construção do mundo histórico nas ciências humanas*. Tradução de: CASANOVA, Marco. São Paulo: Editora UNESP, 2010. (Clássicos UNESP).

DURKHEIM, Émile. *L'évolution pédagogique en France*. (Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905), 1904-1905. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france.html>. Acesso em: 20 julho 2011.

_____. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1955.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgarbo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Colección Sur Sur, p.55-70, 2005.

ESCARPIT, Robert (1918). *A revolução do livro*. Tradução de: ROLIM, Maria Inês. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro, 1976.

ESCOLANO BENITO, Agustín. *História de la educación.I*. Madri: Anaya, p. XI-XLIII, 1984.

_____. La historiografia educativa. Tendências generales. In: GABRIEL, Narciso; VIÑAO FRAGO, António (Eds.). *La investigación histórico-educativa*. Tendências actuales. Barcelona: Ronsel, p. 51-84, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira *et al.* (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000b.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. Tradução de: TAVARES E CASTRO, Henrique. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian, 2000.

FERREIRA, M. C. L. *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto/Edusp, 1989.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *O livro didático de história do Brasil: a versão fabricada*. São Paulo: Global Ed., 1982.

FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J.; POULAIN, M. *Representações e imagens da leitura*. Tradução de: BIATO, Osvaldo. São Paulo: Ática, 1997.

FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: *Teoria e Educação*, v.5, 1992.

_____. *Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: ARTMED, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das Ciências Humanas. São Paulo: M. Fontes, 1987a.

_____. *A Arqueologia do Saber*. Tradução de: NEVES, Luiz Felipe Beata. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987b.

_____. *A Ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

_____. *O que é um autor?* Portugal: Veja: Passagens. Tradução de: CASCAIS, Antonio F. e CORDEIRO, Edmundo, 2002.

GONDRA, José Gonçalves (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GOODMAN, Joyce; McCULLOCH, Gary; RICHARDSON, William (edit.). *Social Change in the History of British Education*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2008.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

HAIDAR, Maria de L. M. *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo: EDUSP/Grijalbo, 1972.

HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz; Editora da USP, 1985.

_____. _____. Tradução de: VILLALOBOS, Maria da Penha; OLIVEIRA, Lourenço de. e SOUZA, Geraldo Gerson de. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Editora da USP, 2005.

HEGEL, Georges W. Friedrich. O contexto natural ou o fundamento geográfico da história universal. In: *A Razão na História: Introdução à Filosofia da História Universal*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. *A Era dos Impérios: 1875-1914*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence (orgs). *A Invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IANNI, OCTAVIO. A história da mundialização. In: *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.51-68, 1999.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Tradução de: RODIL, José Eduardo. Rio de Janeiro: Edições 70, 2007.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LOPES, Eliane Marta T.; GALVÃO, Ana Maria de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LORENZ, Karl. A história da Educação e o ensino pós-secundário nos Estados Unidos (1840-1910). In: JÚNIOR, Décio Gatti; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional*. Minas Gerais: EDUFU, p. 131-156, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 11 ed., São Paulo: Melhoramentos, 1974.

LUNDGREN, Ulf P. *Teoría del curriculum y escolarización*. Tradução: APARICIO, Caridad C. 2.ed., Madrid: Ediciones Morata S. L., 1997.

MAIGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Pragmática para discurso literário*. Tradução de: APPENZELLER, Marina; revisão de tradução: BRANDÃO, Eduardo. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Leitura e Crítica).

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Cenas da enunciação*. POSSENTI, S; SOUZA E SILVA, M. C. P. (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MERLEAU-PONTY. *Sinais*. Lisboa: Minotauro, 1962.

MEUMANN, Ernesto. *Pedagogía Experimental*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1947.

MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículos e programas no Brasil*. 11.ed., Campinas, São Paulo: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira: 1933-1974: pontos de partida para uma revisão história*. 4. ed., São Paulo: Ática, 1978.

MUNAKATA, K. Produção e leituras. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras; Associação de leitura do Brasil; Fapesp, 1999. (Coleção Histórias de Leitura).

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: _____. (org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 9-32, 1991.

_____. *História da Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. (org.). *O discurso fundador*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

_____. (org.). *Palavra, Fé e Poder*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993a.

_____. *"As ilusões na (da) linguagem", Foucault Vivo*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Discurso & Leitura*. São Paulo: Cortez, Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

_____. (org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

ORTEGA y GASSET, J. *Kant. Hegel. Dilthey*. Madrid: Revista de Occidente, 1958.

PAPES, Cleide da Costa e Silva. *A vivência e a invenção na palavra literária*. São Paulo: Editora Humanitas/ Paulinas, 2008.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução de: ORLANDI, Eni P.; et al. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1988.

PEIXOTO, Afrânio. *A Esfinge*. 12. ed. São Paulo: Editora Clube do Livro, 1978.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPNIHANOU, Maria; CAMARA BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 100-113, 2005.

REIRIS, Adriana Fernández. *La importância de ser llamado "libro de texto": hegemonia y control del currículum en la aula*. Madrid: Miño y Dávila, 2005, p. 223-262.

REIS, José Carlos. *Wilhelm Dilthey e a Autonomia das Ciências Historico-Sociais*. Londrina: EDUEL, 2003.

RICO, Antón Costa. A Docencia da História da Pedagogia/História da Educación em España: institucionalización, textos e rotas. In: JÚNIOR, Décio Gatti; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). *O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional*. Minas Gerais: EDUFU, p. 157-188, 2009.

RICOUER, Paul. *Sobre a tradução*. Tradução e prefácio de: LAVELLE, Patrícia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da Modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro. Vozes, 1978, p. 62-64.

SANFELICI; SAVIANI; LOMBARDI (orgs). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 1999.

SHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Tradução de: Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação*. Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.

TANURI, Leonor Maria. A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para o seu Estado na Década anterior à da instalação dos Cursos de Pós-graduação. In: MONARCHA, Carlos. *História da Educação Brasileira: formação do campo*. 2. ed., Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 2001.

_____. Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; Fapesp, 1999.

_____. *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, A. (orgs.). "Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)". São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Carlos Eduardo; GONDRA, José Gonçalves. Mapas da Produção em História da Educação. In: GONDRA, José Gonçalves. (org.). *Pesquisa em História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 2005.

VIERA, Carlos Eduardo. A escrita da História da Educação no Brasil: formando professores através de noções de história. In: GONDRA, José Gonçalves; SOO-MA SILVA, José Cláudio (orgs.). *História da Educação na América Latina: ensinar & escrever*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p.83-113, 2011.

VILLAÇA, A. C. *O pensamento católico no Brasil (1928-2005)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VOLTAIRE. *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations et sur les principaux faits de l'histoire depuis Charlemagne jusqu'à Louis XIII*. Paris: Garnier, 1963.

WARDE, Mirian Jorge. Lorenzo Luzuriaga entre nós. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

_____. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICI, J. L. (orgs.). *História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

EVENTOS CIENTÍFICOS:

BASTOS, Maria Helena Camara. Uma Biografia dos Manuais de História da Educação Adotados no Brasil (1860-1950). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI, 2006, Uberlândia. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia, Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia. 2006.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. Conferencia de encerramento do ISCHE XV. Lisboa, 1993. (mimeo-23 páginas).

MCCULLOCH, Gary. A história da educação e a formação do professor. Caxambu, 33ª Reunião Anual da ANPEd, 8f, 2005 (Texto digitado).

MOGARRO, Maria João. História da educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI, 2006, Uberlândia. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia, Minas Gerais, 2006.

ROBALLO, Roberlayne de O. Borges; VIEIRA, Carlos Eduardo. Afrânio Peixoto e as noções de história da educação: a questão da formação de professores na década de trinta no Brasil. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI, 2006, Uberlândia. *Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação*. Uberlândia, Minas Gerais, 2006.

ROBALLO, Roberlayne de O. Borges. *A brief course in the history of education: o manual de história da educação do educador americano Paul Monroe e a questão da formação de professores no Brasil*. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VIII, 2010, São Luís. *Infância, Juventude e Relações de Gênero na História da educação*. São Luís, Maranhão, 2010.

OBRAS DE ARTE:

ALMEIDA Jr., José Ferraz de. *Moça lendo em Itu*, (s/d). 1 reprodução de arte, óleo sobre tela, 95x141 cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: < <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:04.2.almeidajr.jpg>>. Acesso em 22 julho 2011.

ANKER, Albert. *Von Anker bis Zünd, Die Kunst im jungen Bundesstaat 1848-1900*. 1896. 1 reprodução de arte, óleo sobre tela, 104x175,5 cm. Kunstmuseum Basel, Suíça. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Anker_Die_Dorfschule_von_1848_1896.jpg>. Acesso em: 24 setembro 2010.

FOX, Ada Shirley. *A lição no jardim*, 1900. 1 reprodução de arte, óleo sobre tela. Coleção Privada, Londres. Disponível em: < <http://www.art-prints-on-demand.com/a/shirley-fox-ada/lesson-in-the-garden.html>>. Acesso em: 22 julho 2011.

GLÜCKLICH, Simon: *Aprendendo a ler*. 1889. 1 reprodução de arte, óleo sobre tela, 79 x 97 cm, Coleção Particular. Disponível em: < <http://peregrinacultural.files.wordpress.com>>. Acesso em: 13 julho 2010.

LARSSON, Carl. *Anna-Johanna*. 1913. 1 reprodução de arte, “watercolors”, 75 x 53 cm (29.53 x 20.87 in). Galeria Auktionsverket Stockholm, Suécia Disponível em:<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Carl_Larsson_-_Anna-Johanna.jpg>. Acesso em: 05 outubro 2010.

L’HERMITTE, Léon-Augustin. *A lição de leitura*. 1912. 1 reprodução de arte, óleo sobre tela, (Coleção particular).Disponível em: <<http://peregrinacultural.wordpress.com/2011/02/03/imagem-de-leitura-leon-augustin-lhermitte/>>. Acesso em: 23 dezembro 2011.

MACKE, August. *Reading woman in red armchair*. 1910. 1 reprodução de arte, pintura a óleo, 45x 36,5. Wilhelm Hack Museum, Ludwigshafen. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Macke_-_Lesende_Frau.jpg>. Acesso em: 28 outubro 2010.

PERUGINI, Charles Edward. *Girl reading*. 1878. 1 reprodução de arte, óleo sobre tela, 97,9 x 73,0 cm. Europe, United Kingdom, England. Disponível em: <<http://www.manchestergalleries.org/the-collections/search-thecollection/image.php?EMUSESSID=e997f044675115079abbf51d9eafa521&imageirn=680&r=2098859970>>.

VILLON, Jacques Villon. *Portrait de Raymond Duchamp-Villon*, 1900-1901 (Damville 1873, Puteaux 1963). 1 reprodução de arte, óleo sobre tela, 93,4 x 65,3 cm. Frame Museums – French Regional & American Museum Exchange, França. (Coleção do Musée des Beaux-Arts de Rouen.). Disponível em:

<http://www.framemuseums.org/jsp/fiche_oeuvre.jsp?STNAV=&RUBNAV=&CODE=1254240035021&LANGUE=1&RH=ACCUEIL_EN>. Acesso em: 06 julho 2010.

PERIÓDICOS, REVISTAS:

ARAÚJO NETO, Miguel Leocádio. Sobre a materialidade dos livros e seus sentidos. In: *Revista de Letras On-line*, Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará, n.28, vol.1/2, p. 132-137, jan./dez.2006

ASCOLANI, Adrián. La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente ediciones y demanda institucional. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, n.1, p.187-209, jan./jun. 2001.

BASTOS, Maria Helena Camara. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, São Paulo, n.03, p.67-112, 2002.

BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Unicamp, n. 72, p.11-31, ano XXI, Agosto/2000.

BRAGANÇA, Aníbal. As políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: O Instituto Nacional do Livro (1937-1967). In: *Matrizes*. Ano 2, n. 2, p. 221-246, 2009.

BUFREM, Leilah; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, São Paulo, nº 22, p. 120-130, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.71, p.23-35, nov. 1989.

_____. Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso: itinerário de uma investigação. In: *Revista do Centro de Educação*. Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Maria, v. 30, n. 02, 2005. (Dossiê: História da Educação). Disponível em:

< <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a6.htm> >. Acesso em: 10 agosto 2010.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar com fonte de pesquisa em História da Educação. In: *Cadernos Cedes*. Campinas, São Paulo, v. 20, n. 52, p. 11-24, nov. 2000.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. Pelotas, Rio Grande do Sul: 2. ed., Editora da UFPel, 2002, p. 5-24.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set-dez. 2004.

ESCOLANO BENITO, A. El manual escolar y la cultura profesional de los docentes. In: *Tendências Pedagógicas*. Madrid, n.14, p.169-180, 2009. Disponível em: <http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Documentos/Revista/n_14_tendencias/3.8.%20El%20Manual%20Escolar%20y%20La%20Cultura%20Profesional.pdf>. Acesso em: 29 julho 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, São Paulo, n. 14, p. 19-34, mai./jun./jul./ago. 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. A História da Educação na relação com os saberes históricos pedagógicos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, São Paulo, v.13, n.39, p.483-501, set./out./nov./dez. 2008.

FOUCAULT, Michel. "O que é um autor?" In: *Bulletin de la Société Française de Philosophie*. Ano 63, n. 3, p. 73-104, jul-set. 1969. Disponível em: <http://fido.rockymedia.net/anthro/foucault_autor.pdf>. Acesso em: 06 novembro 2010.

HOUSSAYE, Jean. De la naissance des philosophes de l'éducation en France. In : VERGNIUX, A. (org.). *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, Puc, 2009, p. 165-178. Disponível em : http://www.unicaen.fr/services/puc/ecrire/ouvrages/40ans_education/1540ans_education.pdf. Acesso: 14 novembro 2010.

LIÉBANA, Alfredo. Sindicalismo en la Enseñanza em La República y la Guerra Civil: Presencia de FETE em CLM. In: *Revista Añil*, n. 26, 2003, p.01. Disponível em: <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/BIOGRAFIA%20LORENZO%20LUZURIAGA.pdf>>. Acesso em: 08 novembro 2010.

MAIGUENEAU, Dominique. Analisando discursos constituintes. In: *Revista do GELNE*. Tradução de: COSTA, Nelson Barros da. Fortaleza: GELNE/UFC, vol. 2, n.2, p.1-12, 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo; RAMOS DO Ó, Jorge M. Nunes. A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, São Paulo, n.01, p.11-30, 2001. (*Dossiê história da profissão docente no Brasil e em Portugal*).

MIRANDA, Luiz Francisco Albuquerque de. A razão ilustrada e a diversidade humana. In: *Educação e Sociedade*. [online]. vol.27, n.95, p. 341-360, 2006. ISSN 0101-7330.

NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 4, p. 109-137, 1991a
NUNES, C. Historiografia da educação brasileira: Novas abordagens de velhos objetos. In: *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n.6, p.151-182, 1992.

_____. Ensino e historiografia da educação: problematizando uma hipótese. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, São Paulo, n.1, p. 67-79, jan./abr.1996.

_____. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. In: *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, São Paulo, n. 14, p. 35-60, mai./ago. 2000.

_____. O ensino da história da educação e a produção de sentidos na sala de aula. *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, n. 6, p. 115-158, jul./dez. 2003

PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Tradução de: DISCHINGER, Ana Maria e ROSÁRIO, Heloisa Monteiro. In: *CADERNOS de Tradução*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, n. 01, p. 47-55, 1998.

RAMOS DO Ó, Jorge. Poder-saber-querer: os terrenos disciplinares da alma e do autogoverno no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, n. 12, p.13-30, jul./dez. 2006.

RAYOU, Patrick. A investigação em educação e formação em França. In: *Revista Educação, Sociedade e Cultura*. Portugal, Universidade do Porto, n. 24, p.155-162, 2007.

ROBALLO, Roberlayne de O. Borges; VIEIRA, Carlos Eduardo. História e história da educação no projeto de formação de professores na década de 30 no Brasil: problematizando as noções de Afrânio Peixoto. In: *Inter-ação*, Goiânia, v. 32, p. 217-430, 2007.

RODRÍGUES, Herminio Barreiro. Lorenzo Luzuriaga: uma biografia truncada. In: *Colectivo Luzuriaga* (site). Espanha, Universidade de Santiago de Compostela, 1999, p.02. Disponível em: <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Una%20biografia%20truncad.pdf>>. Acesso em: 07 novembro 2010.

SEIJAS, Claudio Lozano. Lorenzo LUZURIAGA en la Argentina (1939-1959). In: *Colectivo Luzuriaga* (site). Espanha, Universidade de Madri. Disponível em: <<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Luzuriaga%20en%20Buenos%20Aires.pdf>>. Acesso em: 09 novembro 2010.

SILVA, Vivian Batista da. Uma história das leituras para professores – análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). In: *Revista Brasileira de História da Educação*. São Paulo: Autores Associados, n. 06, 2003. (Dossiê “Memórias do Ensino de História da Educação”)

_____. Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971). In: *Quaestio*. Sorocaba, São Paulo, v. 10, n. 1/2, p. 115-132, maio/nov. 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: *Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar*. Campinas, São Paulo, n. 4 (especial), p.61-88, mai/jun/jul/ ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n.45, p. 37-70, jul. 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, José Cláudio Sooma. O ensino da leitura na Reforma Fernando de Azevedo e a cidade do Rio de Janeiro de finais da década de 1920: tempos do *moderno*. In: *Revista de Pedagogia*. Ano 2, n. 5, jan/jul, 2005. (Especial sobre Fernando de Azevedo). Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/revistadepedagogia/numeros/05/artigos/Revista%20de%20Pedagogia%20-%20numero%2005%20artigo%2002.pdf>>. Acesso em: 04 outubro 2010.

VIEIRA, Carlos Eduardo. A filosofia como guia das ações inteligentes: uma introdução à teoria do conhecimento de John Dewey. In: *Educativa*. Goiania, v. 2, n. 2, p. 13-26, 1999.

_____. História da Educação e História da Filosofia: culturas cruzadas a partir das concepções de história e de escrita da história em Hegel. In: *Pro-posições*. Campinas, São Paulo, v.1, n. 1, p.189-205, mar. 2009.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história da forma escolar. Tradução de: VIDAL, Diana Gonçalves. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, Minas Gerais, n. 33, p.07-47, jun/2001.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. In: *História de la Educación*. Madrid, v. 12-13, p. 17-74, 1993-94.

_____. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, São Paulo, n.0, set/out/nov/dez. 1995.

_____. La historia de la educación em el siglo XX. Una mirada desde España. In: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. n.15, p.223-256, mai-ago, 2002.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da Educação Brasileira. In: *Em aberto*. Brasília, vol.3, n. 23, p.1-6, sep/out, 1984.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e Cultura na Produção de História da Educação no Brasil. In: *Contemporaneidade e Educação*. v.5, n. 7, p.9-33, 2000.

TESES, DISSERTAÇÕES:

ALMEIDA FILHO, Orlando José de. *A estratégia de produção e circulação católica do projeto editorial das coleções de Theobaldo Miranda Santos (1945-1971)*. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. 1 CD-ROM.

BEDA, Ephraim de Figueiredo. *Octalles Marcondes Ferreira: formação e atuação do editor*. 354 p. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1993. 1 CD-ROM.

FRANCO, Aléxia Pádua. *Apropriação docente dos livros didáticos de história nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009. 1 CD-ROM.

GATTI JR, Décio. *Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias*. 1998. 424f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

MORAIS, Maria Helena de Jesus Silva. *Da pedagogia que “pegou de galho” à uma pedagogia cristã nova e brasileira: Theobaldo Miranda Santos (1904-1971) e seus manuais didáticos*. 2004. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, FEUSP, São Paulo, 2004.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. 218f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ROBALLO, Roberlayne de O. Borges. *História da Educação e a formação de professoras normalistas: as noções de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos*. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SILVA, Vivian Batista da. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados no “manuais pedagógicos” brasileiros (1930-1971)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

SILVA, Edemar Luis da. *Compreender a vida, fundamentar a História: “a crítica da razão histórica” em Wilhelm Dilthey (1833 – 1911)*. 2006. 205f. Dissertação (Mestrado em História). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981)*. 2001. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

VILLELA, Heloísa. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. 1990. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1990.

_____. *Da palmatória à lanterna mágica: a Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. 1 CD-ROM.

ANEXOS

ANEXO 1 – A RECORRENTE REPETIÇÃO DA PALAVRA *EDUCAÇÃO* NA ORGANIZAÇÃO DOS SUMÁRIOS

TÍTULO DO MANUAL	AUTOR	NÚMERO DE CAPÍTULOS PRESENTES NA ORGANIZAÇÃO DOS SUMÁRIOS	USO RECORRENTE DA PALAVRA “EDUCAÇÃO” NA ORGANIZAÇÃO DOS TÍTULOS DOS CAPÍTULOS
Noções de História da Educação	Afrânio Peixoto	3 capítulos	Nos três capítulos: I, II, III *Inclusive nos subtítulos
História da Educação	Paul Monroe	14 capítulos	No capítulo I ao XIII *Inclusive nos subtítulos
Noções de História da Educação	Theobaldo Miranda Santos	8 capítulos	Não há ocorrência nos títulos dos capítulos, porém há nos subtítulos
História da Educação e da Pedagogia	Lorenzo Luzuriaga	20 capítulos	Capítulos: I, II, III, IV, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIV, XVI, XVIII, XIX. *Inclusive nos subtítulos
História da Pedagogia	René Hubert	Primeira parte: 3 capítulos Segunda parte: 4 capítulos	Não há ocorrência nos títulos dos capítulos, porém há nos subtítulos

ANEXO 2 – ADJETIVAÇÕES ATRIBUÍDAS AO CÂNONE DOS GRANDES EDUCADORES - UTILIZADA PELOS AUTORES DOS MANUAIS DE HE

ÍCONES	AUTORES DOS MANUAIS				
	AFRÂNIO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
PLATÃO	Idealista, realista;	Influência reacionária;	Profundamente heleno;	Contribuição pedagógica notável;	Fundador da teoria da educação, da Pedagogia, belo estilo poético;
	AFRÂNIO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
RABELAIS	Riso franco, ponto de chegada, ponto de partida;	Maior expoente do realismo, erudito;	Respeito ao livro e ao texto escrito, cumpre operar verdadeira revolução;	Inquietação, versatilidade, insatisfação de seu gênio satírico, negador e revolucionário, espírito na busca de si mesmo, ceticismo radical, negativismo demolidor, pessimismo amargo disfarçado em otimismo risinho;	Escritor representativo da pedagogia humanista, espírito inconformista combativo, precursor do realismo e do naturalismo, primeiro a reconhecer o valor das ciências pela educação;
	AFRÂNIO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
MONTAIGNE	Erudição humanista;	Moralidade honesta, materialista;	Humanismo crítico;	Defensor da educação formal;	Escritor representativo da pedagogia humanista, espírito inconformista combativo, precursor do realismo e do naturalismo, primeiro a reconhecer o valor das ciências pela educação;
	AFRÂNIO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA

ROUSSEAU	Grande escritor de gênio, sensível, meio louco, idéias justas;	Força e fraqueza, verdade e falsidade, aspectos atraentes e repulsivos, poder invulgar, visão clara, grande simpatia, poucos conhecimentos exatos, menos disciplina intelectual, sentimentalismo, sensualidade, emoções e sentidos, devaneios sentimentais, preconceito, crenças emocionais;	Irregularidades mentais (do menino e adolescente), homem moderno, o maior dos teóricos de pedagogia;	Inquieto, romanesco, angustiado, versatilidade, personalidade complexa, estranha e paradoxal, força e fraqueza moral, sinceridade e mentira, otimismo e pessimismo, aspectos atraentes e repulsivos, poder de persuasão, eloquência, refinamento sentimental, bucólico, sofista;	Uma das personalidades mais destacadas da história da pedagogia, vida errante, caráter complexo e contraditório, representante do individualismo na educação, um dos maiores pedagogistas;
	AFRÂNIO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
	Preceptor da bondade, homem de coração; educador de todos os gêneros; amável;	Revolucionário ardente; visionário;	Notoriedade e influência – “jamais deixou de amar as crianças” (p.275); a maior notoriedade e influência;	Sensível, vibrátil, sentimental; feitio aventureiro e sonhador, inquietude; versatilidade; revolucionário ardente; utopista; “Velho, quebrado e pobre” (p.384)	Figura mais nobre da educação; o maior gênio, educador por excelência; criador da escola do povo;
PESTALOZZI	AFRÂNIO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
	Pedagogo instruído, originalidade de homem de gênio;	Amor profundo pela natureza, ardente estudo das crianças;	Visionário;	Saúde precária, profunda amargura, grande aptidão para a matemática, ciências naturais, agricultura e arquitetura;	Amor à criança e à natureza, clássico por Excelência da primeira infância;
FROEBEL	AFRÂNIO	MONROE	HUBERT	SANTOS	LUZURIAGA
	Pedagogo instruído, originalidade de homem de gênio;	Amor profundo pela natureza, ardente estudo das crianças;	Visionário;	Saúde precária, profunda amargura, grande aptidão para a matemática, ciências naturais, agricultura e arquitetura;	Amor à criança e à natureza, clássico por Excelência da primeira infância;

ÍNDICE ANALÍTICO

Afrânio: 8, 9, 39, 41, 42, 43, 46, 54, 59, 60, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 135, 144, 152, 155, 156, 168, 173, 190, 191, 238, 256, 259, 263, 273, 282, 295, 308, 361, 371, 374, 379, 382, 384

archéion: 47, 54, 57, 58, 60, 115, 120, 346, 349, 355

ARCHÉION: 58

Chartier: 27, 50, 53, 55, 116, 123, 124, 125, 147, 149, 169, 170, 179, 197, 207, 208, 209, 210, 231, 244, 249, 250, 251, 347, 351, 366

coadjuvação: 47, 49, 51, 56, 117, 119, 267, 268, 283, 305, 349, 350

Compayré: 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 74, 76, 77, 90, 98, 115, 116, 118, 130, 168, 261, 268, 279, 333, 334, 335, 350, 364

Dilthey: 61, 62, 67, 68, 82, 99, 115, 116, 118, 168, 259, 261, 289, 350, 371, 383

DP: 21, 56, 57, 253, 254, 255, 256, 281, 284, 287, 289, 290, 294, 303, 307, 309, 333, 342, 343, 353, 368, 369

Durkheim: 67, 68, 73, 79, 115, 116, 118, 234, 261, 278, 289, 304, 307, 311, 338, 350, 353, 367

FD: 21, 56, 253, 255, 256, 270, 271, 272, 293, 298, 311, 343, 353

Foucault : 52, 55, 56, 169, 178, 371

Hubert: 8, 9, 44, 46, 58, 59, 64, 73, 74, 99, 116, 119, 154, 155, 168, 183, 185, 191, 193, 194, 195, 196, 200, 201, 248, 249, 256, 257, 260, 273, 278, 279, 283, 287, 290, 295, 297, 298, 308, 309, 310, 314, 316, 319, 321, 323, 324, 325, 326, 329, 331, 335, 336, 339, 350, 351, 384

intertextualidade: 47, 56, 117, 119, 271, 283, 284, 305, 335, 344, 353

inventarium: 8, 9, 47, 48, 55, 57, 346, 349, 350, 352, 355

INVENTARIUM: 122

Luzuriaga: 8, 9, 44, 46, 54, 59, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 99, 115, 116, 119, 142, 154, 155, 159, 160, 168, 175, 176, 178, 194, 195, 200, 201, 248, 249, 256, 258, 259, 260, 264, 274, 277, 278, 280, 283, 286, 291, 295, 299, 300, 303, 308, 316, 319,

322, 324, 325, 326, 327, 329, 330,
335, 336, 340, 350, 351, 357, 373,
379, 384

mediato: 8, 9, 47, 48, 55, 57, 254,
346, 349, 352, 353, 355

MEDIATO: 253

Miranda Santos: 8, 9, 41, 42, 43, 46,
59, 60, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 117, 119, 152, 154, 157, 159,
168, 174, 175, 182, 194, 200, 201,
202, 205, 208, 213, 216, 220, 221,
224, 227, 228, 229, 233, 234, 236,
237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 248, 256, 258, 260, 263,
264, 274, 279, 283, 287, 288, 290,
293, 295, 297, 298, 299, 300, 302,
303, 308, 316, 319, 322, 323, 324,
325, 326, 328, 330, 331, 334, 335,
336, 340, 341, 350, 353, 382

Monroe: 8, 9, 17, 43, 46, 59, 71, 85,
86, 89, 90, 91, 92, 98, 116, 119, 152,
153, 154, 155, 156, 159, 160, 168,
171, 172, 173, 175, 183, 185, 191,
193, 194, 196, 198, 199, 200, 201,
203, 204, 205, 208, 211, 212, 216,
222, 223, 225, 228, 230, 231, 232,
233, 248, 249, 256, 257, 260, 273,
277, 280, 282, 287, 295, 297, 298,
299, 307, 308, 315, 316, 319, 321,
323, 324, 325, 326, 327, 330, 331,

333, 334, 335, 341, 350, 351, 357,
358, 374, 384

Orlandi: 52, 53, 55, 57, 253, 255,
271, 292, 352

Peixoto: 8, 9, 39, 41, 42, 43, 46, 54,
59, 60, 101, 102, 103, 104, 105, 107,
117, 119, 135, 140, 144, 151, 152,
153, 155, 156, 168, 173, 174, 182,
190, 191, 193, 194, 195, 196, 200,
201, 202, 204, 208, 209, 210, 217,
218, 222, 227, 228, 229, 234, 235,
237, 238, 240, 241, 242, 243, 244,
245, 248, 256, 257, 259, 263, 264,
273, 275, 276, 282, 287, 290, 291,
293, 295, 296, 297, 299, 300, 301,
302, 303, 308, 311, 315, 316, 319,
322, 323, 324, 325, 326, 327, 329,
335, 338, 350, 361, 374, 379, 382,
384

Pestalozzi: 17, 24, 231, 314, 315,
316, 318, 319, 322, 326, 327, 328,
329, 330, 331, 332, 333, 334, 336,
337, 340, 354

Riboulet: 66, 67, 73, 76, 116, 118,
279, 334, 350

Rousseau: 17, 24, 229, 313, 315,
316, 318, 319, 320, 321, 322, 323,
324, 325, 326, 327, 328, 329, 332,
333, 334, 336, 337, 340, 341, 353,
354

